Benjamin Zufiaurre
David Hamilton

Cerrando círculos en educación



Benjamin ZUFIAURRE y David HAMILTON

Cerrando círculos en educación

Pasado y futuro de la escolarización



Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Copia original adaptada al contexto español, europeo y latinoamericano, preparada en paralelo a una segunda obra de autoría Hamilton & Zufiaurre: "Closing Gaps between Schooling and Education" adaptada para el espacio angloamericano.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

ISBN papel: 978-84-7112-792-1
ISBN e-book: 978-84-7112-793-8

Compuesto por: M. C. Casco Simancas
Cuadro de la cubierta: La historia y la memoria, por Eduardo Córdoba Oronoz, 100 x 100 x 6cm., Pamplona-Iruña, 2011. Reproducido con autorización del autor.

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926.

Zufiaurre Benjamin



El Dr. Benjamin Zufiaurre es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pública de Navarra. Ha participado como investigador visitante en más de quince universidades tanto en Europa como en América Latina, Canadá y Australia, y es asimismo Profesor Visitante de las universidades Charles Sturt (Australia) y Saskatcheban (Canadá). Ha publicado 16 libros, tres de ellos en idioma inglés, un centenar de artículos en publicaciones de prestigio, 40% en idioma inglés. Ejerce como colaborador en varias publicaciones de prestigio en calidad de revisor y como miembro del comité editorial.

Hamilton David



El Dr. David Hamilton es Catedrático Emérito retirado de Educación de la Universidad de Ümea, Suecia. En su larga trayectoria profesional ha trabajado en las Universidades de Glasgow (Escocia), Liverpool (Inglaterra) y Ümea (Suecia) y como profesor colaborador en diferentes Universidades en Europa, USA, Canadá y Australia. Ha publicado decenas de artículos y capítulos en libros de autoría compartida y como firmante único, ha sido traducido a diferentes idiomas: islandés y japonés, entre otros, y es miembro de diferentes comités editoriales de publicaciones de prestigio.

Contenido

INTRODUCCIÓN: L**a deslocalización de las fronteras de la educación y la escolarización**
Algunas premisas de partida
Las infraestructuras de la escolarización
La educación y la escolarización marcando la diferencia en el tiempo
La escolarización como mediación
La autoridad del profesorado
Escolarización y vida pública
Globalización y soluciones de mercado en educación
Libertad y creatividad en la educación y la escolarización
Lo global y lo glocal: ¿Opciones de futuro?
El significado de una obra para repensar la educación

BLOQUE **I. Educación y escolarización: Claves y referentes**

CAPÍTULO PRIMERO: **La enseñanza y la escolarización en el tiempo: De respública a ciencia de la educación**
Escolarización y textualización
La evolución del mercado al método
La enseñanza y la erudición en el Renacimiento
El humanismo: Del libro como manual general al libro de texto
La trayectoria de Ramus a Comenio: Un proyecto educativo totalizador
El valor del conocimiento público
Movimientos de reforma en el siglo XVII
La enseñanza y las leyes de la naturaleza
La enseñanza y el desarrollo del sentimiento nacional
El camino hacia una ciencia de la Educación
Conclusiones

CAPÍTULO II: **Educación y escolarización: Más allá del estado de bienestar**
La escolarización y el estado de bienestar
El estado de bienestar y sus límites
La escolarización comprensiva
El fracaso del proyecto escolarizador modernista
Las políticas de new management: ¿Una opción para re-culturizar lo escolar?
Del gobierno a la gobernanza educativa
Los Servicios y los Resultados y su proyección tecnocrática
Escolarización para todas y todos: ¿Un nuevo proyecto totalizador?
Regímenes de entrega y de reparto en educación
Escolarización flexible y legitimación de la/s Pedagogía/s
¿Hacia dónde va el estado de bienestar?
Algunas reflexiones sobre la educación y la escolarización a modo de Síntesis

BLOQUE **II. El espacio escolar y los desafíos de la globalización**

CAPÍTULO III: **Cambiar la educación para los nuevos tiempos: Siglos XIX y XX**
Introducción
La escolarización en su trayectoria hacia la expansión
La Ilustración: Enlightenment

La Formación: Bildung
El análisis didáctico
Tradiciones didáctica y curricular
El pensamiento y la acción educativa de Herbart y de Dewey
La escuela activa en Europa
El movimiento de escolarización activa: Claves constitutivas
Otras corrientes escolares activas
Herbart y Dewey: Una revisión de sus trayectorias educativas desde posicionamientos de futuro
Más allá de la instrucción: Un nuevo valor a la experiencia

CAPÍTULO IV: **Más allá de la educación de masas: El desafío de los derechos humanos**
Introducción
El debate en relación a la escolarización secundaria
Agencias Internacionales y Neoliberalismo
Nuevos caminos para el liberalismo
El Mérito como medida de valoración ¿ascendente y descendente?
El reduccionismo neoliberal
Tensiones en la trayectoria hacia un espacio globalizado
Neoliberalismo y Desigualdad
Modelos liberales y sociales de mercado
El salto evolutivo hacia la gestión delegada
Conclusiones

CAPÍTULO V: **¿Existe un futuro para la educación pública?**
Introducción
Reubicar el lenguaje educativo y reordenar las prácticas
Las aportaciones de Paulo Freire al debate educativo
El conocimiento como actividad comunitaria
El desarrollo de una democracia global y glocal
Pedagogía/s productiva/s para caracterizar la inclusión y el desarrollo
La disciplina de la práctica: ¿Organizadora de la vida y el desarrollo?
Algunas acotaciones a favor del constructivismo social
Otros caminos para la educación. Más allá de Paulo Freire
Conclusiones

EPÍLOGO: **Cerrando brechas y abriendo caminos en educación**
Introducción
Cerrando brechas: En la búsqueda de una voz educativa
El Modernismo: Sus límites y desafíos
Educación, Pedagogía, Escolarización
Erudición, Textualización y Naturaleza
Escolarización y sentimientos nacionales: En la búsqueda de bienestar
¿Nuevos tiempos para la educación y la escolarización?
Abriendo caminos: Algunas consideraciones para contextualizar la educación y la escolarización
Reorganizar el conocimiento escolar
Prestigiar la profesión docente a nivel social
Reformular la organización de lo escolar como ocupación feminizada
Auspiciar un sistema escolar multicultural, multilateral y multidimensional
Identificar los valores ciudadanos como objetivos educativos

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La deslocalización de las fronteras de la educación y la escolarización

Algunas premisas de partida

El libro que presentamos trata sobre la educación, la escolarización, los derechos humanos, la inclusión y la exclusión. El eje de análisis lo integran las infraestructuras de la escolarización que han tomado forma desde la Edad Media hasta nuestros días. Estas infraestructuras, que incluyen ideas y acotaciones prácticas sobre el significado y las implicaciones de términos tales como "clase", "syllabus", "catequesis", "currículum", "didáctica", no han sido nunca estables en el tiempo, y han tenido un significado a menudo equívoco por las interpretaciones aleatorias que se han venido haciendo en los usos miméticos del lenguaje y en las inercias que derivan de las prácticas. El desarrollo de estas infraestructuras, en consecuencia, cuestionado por controversias y conflictos religiosos y nacionalistas, ha sido interrumpido (y alterado en ocasiones), por iniciativas de reforma que, a más de desconsiderar el status quo de unas y otras realidades educativas y escolares, dejan de lado las aspiraciones reformistas orientadas a abrir nuevos caminos, nuevas prácticas y nuevas ideas.

Los autores de esta obra consideramos que reflexionar desde los condicionamientos y las circunstancias del pasado, permite especular sobre las alternativas que se han de tomar para afrontar mejor el futuro. Valoramos también que el hecho de reformar, como modo de resolver problemas coyunturales, hace un flaco favor a la necesidad de identificar nuevos recorridos educativos y escolares para abrir horizontes a las y los habitantes de un mundo sin fronteras. La educación moderna, hereda prácticas y formas de regulación que refieren acciones del pasado, y traza recorridos que se transfieren de generación en generación. Unos y otros recorridos resultan alterados con la globalización.

Los diferentes regímenes de escolarización se han perfilado bajo diversas variantes al formatearse como fenomenología posmedieval. Dibujaron su respuesta con el deslizamiento del feudalismo al capitalismo merced al influjo del Renacimiento y la Reforma. Se dio un nuevo salto con la Ilustración, mientras el

camino hacia la escolarización de masas quedó trazado con las ideas y realidades emergentes del siglo XIX: el desarrollo de la industrialización, los procesos de secularización y el impulso del racionalismo. Y en todo este proceso histórico de varios siglos, la escolarización ha sido, y es, un testigo real de los pleitos, las tribulaciones, el éxito, y la sofisticación de la modernidad. El salto posterior, marcado por la aparición de los libros de texto que empiezan a circular en unas y otras lenguas, representa una primera versión de actuación globalizada. El siguiente salto, a finales del siglo XX, queda trazado por los intentos de reconstrucción neoliberal del mercado escolar.

El libro que introducimos, reflexiona sobre los desafíos que se plantean a la educación y la escolarización pública en circunstancias económicas y políticas turbulentas que dejan difícil poder reflexionar sobre lo que nos depara el futuro. ¿Será posible mirar al pasado, y aprender de él, para construir el futuro? ¿Será que los modelos y las circunstancias del pasado pueden alterarse por nuevas circunstancias como, por ejemplo, las circunstancias del calentamiento global? ¿Son las reformas del pasado resquicios de un cierto desorden histórico? ¿Los resquicios que quedan de este desorden, si así lo fuera, deberían simplemente dejarse para curiosidad de arqueólogos y anticuarios? En otro sentido, ¿podemos acaso mirar más allá? La discusión sobre la educación y la escolarización, ¿puede plantearse desde otras perspectivas? Mirar más allá de las iniciativas de reforma del pasado, muchas veces auspiciadas por el glamour de la publicidad, mientras que alimentadas en la indiferencia, ¿resulta hoy posible? Pero si es así, ¿cómo se puede actuar en defensa del bien global en un mundo abierto, y armónico, tratándose de que los recursos disponibles para ello son limitados?

Las infraestructuras de la escolarización

El mercado globalizado hegemoniza la educación y la escolarización en un mundo abierto, e inter-comunicante, en el que se ignoran (o conscientemente enmascaran) las realidades históricas, culturales, políticas y económicas, que han caracterizado su evolución en el tiempo. Favorecer a los favorecidos y excluir a los excluidos, o cambiar todo para que todo quede igual, resume una constante reformista contemporánea que ha cerrado el paso a posibles alternativas con visión de futuro. Desvelar estas situaciones, y abrir vías de progreso para confrontar los reduccionismos que cierran los caminos al cambio, es lo que da sentido a esta obra que pretende reflexionar de forma abierta sobre las circunstancias complejas que se plantean a la educación y a la escolarización en el siglo XXI. En la arena educativa hoy circulan excesivas iniciativas de reforma que han conducido a demasiada confusión. Toca rebobinar y reordenar ese entorno de confusión. Y esto, por resumirlo de alguna manera, plantea la

necesidad de afrontar una nueva “Ilustración”.

El estudio histórico de la noción de infraestructura de la escolarización permite caracterizar algunas ideas fundacionales que han marcado el desarrollo de la práctica educativa en el tiempo. Las más frecuentes son las de salvación humana, progreso social, diferencias individuales, liderazgo escolar, desarrollo del potencial humano y, también, aspiraciones en relación a la crianza. Éstas y otras ideas han ido conformando unas estructuras que han posibilitado la apertura de caminos relevantes en la práctica educativa que han dejado una constancia, o una marca particular, en los sistemas alfanuméricos de grabación y de registro que se han sucedido en formato concatenado. Véase, por ejemplo, la elaboración de manuscritos, los diseños de las escuelas, las clases, los libros de texto, los pupitres, o el lenguaje de las y los educadores, y otras.

Sin embargo, pocos de estos elementos básicos del funcionamiento han sido tan acertados como debieran. Dicho de otro modo, pocos han podido garantizar la eficacia para la que aparentemente estaban previstos y diseñados. Cada una de las diferentes infraestructuras ha coexistido con otras en su desarrollo, y todas ellas se han interferido mutuamente. La historia de la educación y de la escolarización no ha sido nunca la historia de unas épocas trazadas en sucesión consecutiva[1]. Ha sido algo así como un cóctel diverso, una síntesis accidental de elementos que derivan de diferentes infraestructuras, quizás latentes y amorfas, pero también fluidas y transitorias.

La caracterización tradicional, por ejemplo, se adjudica a prácticas pasadas, ya caducas, pero que pueden ser referencia de nivel, de cuando, por ejemplo, las prácticas primarias fueron sustituidas por formas tradicionales de organización. Las escuelas abiertas, tomaron el reemplazo a una organización escolar tradicional, la cual sustituyó a las escuelas habitación. Si nos remontamos aún más allá, llegaríamos al profesor/a como instructor errante de tiempos de Aristóteles. El posible escrutinio de la educación y la escolarización, figura así constreñido por una narrativa que refiere nuevos marcos que reemplazan a otros quizás más tradicionales. Pero la historia no es una secuencia de episodios, o de iniciativas, que se sustituyen limpiamente en la consecución de un progreso. La historia es más bien el análisis de los procesos de cambio en toda su complejidad. Es una síntesis circunstancial de diferentes elementos, ideas y prácticas, ligadas de una u otra forma, y que derivan, consciente o inconscientemente, de la educación, de la escolarización y de instituciones sociales, de gobierno, religiosas y otras.

En esta Introducción, damos cuenta de este estado accidental y variado de las cosas. Intentamos discernir aquellos aspectos que, siendo fundamentales en el pasado educativo y escolar, tienen un significado y aún perduran en la actualidad. En los capítulos que siguen, procederemos a releer y reordenar el alcance y el

sentido de las infraestructuras de la escolarización, y a facilitar una mayor evidencia sobre su existencia, su naturaleza, e impacto. La distinción entre educación y escolarización es la premisa de partida. Y lo que continúa después es la distinción entre enseñanza y enseñanza escolar, la transferencia de la educación a la vida pública y, en el marco de estos procesos, el mundo de diferencias que se abre entre escolarización independiente, común y comprensiva. Más adelante, daremos el salto a tiempos de apertura a las ideas de mercado en la escolarización, el desarrollo de la globalización, pero también, al desarrollo de la libertad y la creatividad.

La educación y la escolarización marcando la diferencia en el tiempo

Para construir el discurso de la educación y la escolarización con pretensiones de futuro, una de las primeras tareas que toca hacer es diferenciar la historia de ambos términos. La educación ha existido desde el inicio de la especie humana. Pero muchas personas, cuyas conductas han sido moldeadas por la acción educativa, no necesariamente han seguido el camino de la escolarización. La educación incluye todos aquellos procesos que los seres humanos utilizan para identificar, acumular, refinar, conservar, circular, y hasta reciclar su propia experiencia. Como tal, es un proceso y un recurso que, a lo largo de toda la historia de la humanidad, figura ligado a sistemas de grabación y de registro que se mueven en un amplio abanico de, por ejemplo, las muescas en una madera, o la organización de bibliotecas y de archivos informatizados "online".

Por medio de unos y otros procesos y recursos, la educación ha sido entendida como una práctica asociada a los planteamientos y expectativas de padres y madres que se organizan en las diferentes fases de la vida. Un rasgo particular de la educación que corresponde tener en cuenta, es que hay que entenderla como una actividad no regulada y sorprendente, que sucede en diversas circunstancias. Los resultados de la tarea educativa, no pueden, por tanto, predecirse al detalle. Solo pueden esperarse, porque la contribución de la educación al reciclaje evolutivo de la experiencia humana, se interrumpe, trastoca o altera, por derivación de unas acciones que funcionan de acuerdo al desarrollo de unas y otras infraestructuras.

La escolarización, por su parte, supone la concentración institucional de unas rutinas educativas que se cree son repetibles y exitosas. Se identifica así como una combinación de procesos, de recursos y de prácticas, que tienen su propia historia, y que toman una vida autónoma asociadas con otras actividades especializadas (catequesis) en unos espacios con un orden (clases). Sin embargo, la historia de la escolarización no puede reseñarse fácilmente. El término

“escuela”, es el de mayor antigüedad. Tiene más historia que el significado moderno que asociamos a la escolarización: un conjunto de procesos y de recursos ligados a unas instituciones que comienzan a denominarse escuelas. Al igual que los términos Iglesia, o corte, referencian espacio (una u otra Iglesia, o corte), personas (Iglesia de Roma, o corte de tal monarca) y procesos, el término escuela, referencia lugar, personaje (escuela de tal pensamiento) y proceso.

Las prácticas de escolarización institucionalizadas se inician en su formato moderno en Europa entre los años 1500 y 1650. El objetivo general de la escolarización durante los siglos XVII y XVIII era secular. Se trataba de aumentar la producción de maestros, clérigos, abogados, banqueros, comerciantes (varones), quienes en su vida adulta definirían el gobierno y la política. Por aquellos tiempos, la escolarización se asocia a políticas de poder y de autoridad, no únicamente a un léxico específico, como clase, syllabus, currículum o didáctica. Es con este significado que la escolarización se asocia a ideas de mapa, viaje y destino, para guiar a las y los aprendices por los diferentes caminos del mapa de conocimiento heredado y ligado, por otra parte, a ideas de salvación nacional, y de progreso colectivo.

Las políticas de poder, sustentadas en una organización, y merced a un personal responsable elegido para ese fin, actúan como canalizadoras de la experiencia humana en determinadas direcciones. La escolarización juega un rol importante en la distribución de la experiencia y de los recursos humanos. Supone un elemento central de la economía política y moral del modernismo, y posibilita y regula un régimen de reparto y de destino, pero también, de retención de los recursos humanos. Es en estos términos que los procesos y los recursos de la escolarización funcionan, o pueden funcionar, como elementos reguladores de la distribución de la desigualdad.

Ahora bien, para proceder a las oportunas clarificaciones que pueden ser relevantes en la comprensión de la educación y de la escolarización, corresponde profundizar más. Se trata de dos actividades diferentes, con historias claramente diferenciadas, que existen y trazan una continuidad. La escolarización es posterior a la educación, pero es incorrecto definirla como su versión protocolaria o formalizadora, porque esto supone una simplificación extrema que no se corresponde con la realidad. Tampoco nos sirve la distinción usada ampliamente entre educación formal e informal. Esta distinción, que insiste en distintas versiones de un mismo proceso, conduce a equívocos y a malinterpretaciones. El criterio de que toda escolarización es educativa tiene menos sentido que la perspectiva contraria.

Mientras la educación trata del reciclaje de la experiencia humana, la escolarización organiza la distribución de esta experiencia. Esto significa que, en la práctica, se apoyan la una a la otra. Son procesos con múltiples intersecciones.

La base fundamental de la enseñanza, es la recodificación y la transmisión de la experiencia, y la experiencia, ya sea original o reciclada, está ligada a la comunicación dirigida a otros, o recibida de otros. La experiencia promueve el pensamiento, la reflexión y la cognición, proceso este último fundamental de aprendizaje que es acumulable y codificable, pero también sujeto a error posible. La acumulación y la codificación de la experiencia serán la base del aprendizaje, la codificación y la transmisión de la experiencia serán la base de la enseñanza. Tanto es así que la pretensión primaria de las escuelas es la educación, no así la escolarización. Pero evidentemente, la educación podrá tener lugar en las escuelas y, también, al margen de unos regímenes precisos de escolarización. Y siendo esto así, la educación se podrá experienciar y se podrá usar como agencia de liberación.

Estas relaciones múltiples apuntan a diferencias importantes en la organización interna de la educación y de la escolarización. Y estas diferencias se manifiestan, por otra parte, en la distinción que puede establecerse entre maestros sabios (en el sentido amplio de la palabra) y maestros de escuela. El ¿dónde está el profesor? en relación a uno u otro proceso tiene así, en algunos casos, una fácil respuesta, tratándose de que alguien tome el rol de mediador, o se sitúe en medio del proceso de reciclado de la experiencia. Al profesor/a se le asigna un rol mediador si se desea explicar, y quizás demostrar, la relevancia (real) de la experiencia acumulada del pasado. Tratándose de la educación, el agente mediador no tiene que ser necesariamente el maestro de escuela. Cabe que sea el padre, la madre, un/a compañero/a, e incluso un miembro adulto de la comunidad. En la historia de la educación, sin embargo, los agentes mediadores externos, los maestros sabios, no constituyen un recurso o una fuente esencial para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

El pedagogo, tutor o responsable de crianza, es un profesional cercano a la idea de educación (no de la escolarización). El pedagogo puede traslucir una experiencia codificada en las Enciclopedias, las cuales, en su literalidad, recogen la acumulación de todo tipo de conocimiento (del ayer), ya sea interpretable de forma reduccionista, y no identificable con la experiencia original, ya sea organizable como un compendio de volúmenes que, una vez codificados, pueden limitar la experiencia. En un primer período (siglo XV), los compiladores de la Enciclopedia estaban preocupados por la extensión del conocimiento. Procedían, por tanto, a continuas revisiones de la Enciclopedia. Más adelante, los esfuerzos por cuanto a compilación, se amplían en formato "wiki", como webs que permiten que las y los usuarios añadan, modifiquen o anulen información. "Wiki" es una palabra hawaiana que significa rápido. Y es así que para los años 1990, el formato Wikipedia se usa como sufijo de una página web que deriva a la acumulación, codificación y transmisión de una experiencia, posiblemente

controvertida, inexacta, e interpretable, por sus flaquezas, debilidades y por su vulnerabilidad, lo que desde posicionamientos educativos podrá marcar una generalización del conocimiento pero no una profundización en el conocimiento.

En formato de compilación "wiki", la auto instrucción resulta posible. Los seres humanos acumulamos la experiencia de otros observando su modo de proceder y consultando lo reseñado por otros que hayan podido concretar sus conocimientos. Este tipo de aprendizaje que suele adquirirse de forma extensiva en el tiempo, como asunto típico de ensayo y error, no siempre es muy eficaz. Para superar estas dificultades, lo que debe primar es el deseo de aprender.

Las y los interesados han de ser capaces de reflexionar más allá de lo que realmente están haciendo. Deben pensar sobre los problemas de una manera resoluble, y soportar y superar con paciencia los posibles sentimientos de frustración y de aburrimiento. En consecuencia, las diferentes tipologías de aprendizaje que se pueden desarrollar como resultado de una intencionalidad educativa y sobre la base del deseo de aprender, serán diversas por naturaleza y no fáciles de predecir. Serán en este sentido, expresión o resultado de la creatividad humana, porque todos los seres humanos somos, y podemos ser, maestros de unos y otros, pero solamente algunos humanos tomamos la responsabilidad de ser profesores/as de escuela.

La escolarización como mediación

Tratándose de la distinción entre escolarización moderna y educación, las y los maestros son los agentes intermediarios. Sin embargo, hay otros aspectos ligados a la escolarización: la regulación del trayecto, el curso, viaje o peregrinaje, que el/la aprendiz debe seguir. Los objetivos, el destino que regula ese viaje, trazan una dirección: llevar a las y los aprendices de un lugar a otro. Los objetivos, que ilustran los puntos de intersección entre educación y escolarización, representan la generalización del deseo de aprender como parte de un esfuerzo educativo. Se especifican en términos de alcance posible o imposible. Maestras y maestros deben pilotar un curso, incluso aunque no estén seguros de si éste llega a un destino identificado. En la formulación educativa, el objetivo es aprender, antes que aprender algo, y esto se puede hacer con una u otra ayuda. La enseñanza, y el aprendizaje, son cartográficamente recurrentes: qué curso o dirección seguir. Ejemplos históricos de objetivos no realizables, pero posibles, podrían simbolizarse en aquellos primeros navegantes que viajaban guiados por unas estrellas que nunca alcanzaban y que podían desaparecer, o en aquellos exploradores renacentistas, como Cristóbal Colón, que dejaban sus puertos buscando lo desconocido apoyándose para ello en sus colegas cartógrafos. Pero si el lema "más veloz, alto y fuerte", que el Barón de Coubertin

toma prestado de un maestro de escuela francés, define la meta olímpica, escolarizarse para poder ser mejor ha sido una constante de los tiempos, y maestros y maestras siempre han estado ahí.

En la Edad Media, los maestros personificaban el único currículum escolar. Enseñaban a los aprendices lo que eran. Sus discípulos interiorizaban la conducta, las actividades, la disciplina de sus maestros, esto es, aprendían a ser como ellos eran. Esta infraestructura que aún sobrevive en la música y la danza, por cuanto a identificación con sus profesores/as, no así con su conocimiento, evoluciona poco a poco. En el Renacimiento, por ejemplo, los maestros podían multiplicarse y subrogar sus servicios a otros. Así fue en tiempos del holandés Erasmo (1466-1536), del alemán Lutero (1483-1546), o del español Vives (1492-1540). Enseñar según directrices de una u otra tendencia, facilitaba un empleo, y era posible porque los escritos humanistas circulaban en formato impreso una vez superada la fase de la escritura a mano o de los materiales transcritos de sermones. Los maestros eran capaces de acercarse a diferentes recursos y de introducirlos en su desempeño: libros de texto, diseños de pupitres, disposición original de las escuelas y de sus aulas... Pero cada nuevo ingenio (o infraestructura) que afecta a la escolarización, e interfiere en los aprendizajes, lo hace de diferentes maneras.

Guardar, o cuidar una escuela, evolucionó en el tiempo a una ocupación viable. Pero en este proceso, los maestros quedan entrampados. Los textos escritos delimitaban los procesos de transmisión en otro formato. Mientras tanto, la mediación por cuanto a enseñar se trazaba sobre la base de un poder y autoridad que derivaba de la selección de los escritos que se ejercitaban bajo una autoridad selectiva. La intervención de editores, libreros, vendedores…, que participan de un negocio que formatea el contenido de unos y otros textos, toma parte en este proceso. Y a partir de aquí, la escolarización evoluciona como espacio o lugar de mediaciones de artefactos (no humanos) pero formateados por manos y mentes humanas. Múltiples agencias, maestros/as, bibliotecas, emblemas escolares de uno u otro tipo, interfieren en ello. Y estas mediaciones empujan a las y los aprendices en distintas direcciones. Unas contribuyen a profundizar en la desigualdad, otras abren vías a que las individualidades expresen su creatividad y se manifiesten desde ella.

La escolarización puede contemplarse como un sistema cerrado con objetivos claros y resultados anticipados. Pero su desarrollo, dirigido por seres humanos, puede no seguir el camino trazado por sus diseñadores, porque diseñar, o prever, no es actuar. Quienes aprenden buscan sus propias aspiraciones, porque si no sale tan bien se podrá siempre intentar de nuevo. Muchas escuelas, sin embargo, han valorado la primacía del acto de educar por encima del de escolarizar. Han intentado crear infraestructuras originales para estimular la motivación de las y

los aprendices. Y por cuanto que el desafío que nos planteamos los autores de esta obra es la educación, no tanto la escolarización, el gran interrogante que se plantea es si es posible hacerlo sin mayores restricciones. La imagen y la organización de la escolarización "libre" que, como tendencia, reaparece de tiempo en tiempo mientras va cambiando su significado, sería un ejemplo. En el siglo XXI, el término "libre" no representa más que una abreviación de lo que se interpreta como "libre disposición". Una escuela libre se asocia a la libre estructuración en un mercado que se abre a la expresión de la creatividad de las y los aprendices. Con el término desescolarización pasa algo similar. Hace 40 años se consideraba que procedía cuestionar la escolarización porque tenía poco futuro. Hoy desescolarizar cuestiona los espacios y las fuentes de autoridad.

Otra fuente de análisis es el significado y el uso que se viene dando a los términos "escuela pública", y "escuela común", o "básica", cada uno con sus connotaciones. En sus orígenes, las "escuelas públicas" preparaban a los aprendices para una esfera pública social. Se diseñaban como puerta de acceso a la participación en acciones de gobierno local, regional o nacional. En un tiempo en el que pocos hombres, y menos mujeres, tenían la posibilidad de operar en el quehacer público, las escuelas estaban dirigidas a las "élite". Con el tiempo, este significado de "público" se extiende a todo lo referente a los derechos de participación. Pero aun así, en la actualidad, en tiempos en los que todo el mundo tiene derecho a, o está capacitado para, ni la participación en la organización y regulación de las instituciones democráticas, ni las formas a las que la "escolarización pública" puede cooptar, están suficientemente acotadas.

El uso y la consideración de los términos "escolarización común" y "comprensiva", se dibuja desde una percepción similar. La "escuela comprensiva" surge de una idea y una práctica de confluencia: "comprehender" diferentes variedades de escolarización bajo el paraguas simbólico de un único marco escolar que aspira a la creación de unos modelos, o arquetipos, de "escuela superior americana". Pero la opción comprensiva no ofrece una misma trayectoria para todos los aprendices, antes bien, da cabida a una maquinaria sofisticada de ingeniería social con pretensiones de evitar uno u otro tipo de sectarismo, pero también para dar un servicio a todas las clases sociales y a todos los credos religiosos. Que este objetivo se haya conseguido o no, con respecto, por ejemplo, a la inclusión de estudiantes afroamericanos, es algo que se sigue cuestionando, aunque la escuela común y la escuela comprensiva, permanezcan en el tiempo como elementos importantes de una infraestructura abierta a nuevos sistemas de escolarización en clave de bienestar. Ahora bien, ¿puede considerarse que las ideas de armonización social y de una educación de techo único serán opciones eficientes y con un valor no solo simbólico sino práctico en un mundo globalizado?

Los tiempos han cambiado, y la provisión escolar para el siglo XXI no es, ni puede ser, la misma que la provisión escolar del siglo XIX, ni la de mediados del siglo XX. Se trata de períodos en el desarrollo educativo que se plantean en circunstancias diferentes[2]. Sus formas, propósitos y objetivos, los procesos y los recursos implicados están abiertos a debate de maneras variadas. El impacto de la educación a largo plazo mira más allá del momento, y se orienta hacia nuevos recursos para el aprendizaje. Ahora bien, lo hoy evidenciado es que las aspiraciones humanas que persiguen la consecución de formas de escolarización elemental, continuada y superior: gimnasios, colegios superiores, politécnicos y universidades..., incrementan la carga financiera del estado de bienestar. Y en situaciones de crisis, el desafío que se impone es buscar soluciones para soportar los costes añadidos de sustentar el bienestar. Sobre estas bases, las infraestructuras de la escolarización tal y como se han venido definiendo en la segunda mitad del siglo XX, figuran hoy cuestionadas.

La autoridad del profesorado

Durante el Renacimiento, la intervención de las/los maestros en la acumulación y transmisión de conocimiento, resultaba problemática. La idea de que maestros y maestras podían ser copias de autoridades superiores, como Erasmo o Lutero, despertaba la atención de las comunidades locales que querían establecer escuelas para el desarrollo de sus aspiraciones económicas y sociales. Con este fin, se podían producir unos textos que maestros/as, destinados en el pueblo, podían usar. Con el tiempo, esta solución de tamiz local se hace manifiesta en el léxico educativo y esto marca la distinción entre currículum y didáctica. En su forma más simple, el currículum refiere el qué de la enseñanza, y la didáctica el cómo de esta. Pero tomados de forma conjunta, el currículum y la didáctica se apoyan mutuamente. La didáctica referencia las metodologías que las y los maestros usan para mediar en la transmisión de una experiencia previamente codificada en clave curricular. Esto es, la didáctica formatea la opción para que el profesorado intervenga, ejercite su autoridad y elija sus estrategias educativas en el desarrollo de estos procesos. Y este halo profesional ha sostenido su autoridad. Como muestra, los decretos emitidos por los papas de la Iglesia, los monarcas y los parlamentos. Sobre la base de una autoridad (legislada y ejercitada), el profesorado ha ido acomodando sus estándares, su estatus, su estilo y forma de vida. Tanto es así, que la noción de autoridad asociada normalmente con la idea y práctica de un/a docente autónomo responsable, continúa vigente en el registro de la escolarización.

Pero procede ir más lejos. Maestros y maestras pueden tener garantizada su autoridad por decreto, pero también la ganan de los estudiantes, familias y

compañeros. El valor de esta estima deriva de una apreciación subjetiva que se adscribe a unos atributos personales de prestigio directo, o indirecto, en un espacio de mercado. Su competencia didáctica manifiesta o también su autoridad didáctica, puede además circular de boca en boca. Pero esto no hace que completar la validación de las instituciones en valor de mérito, certificados y credenciales que se acumulan, informes valorativos de visitadores, supervisores, o inspectores escolares y otros. Todos los modos de validación en su conjunto: de particulares, de implicados, de agencias…, dan una radiografía de la experiencia y saber hacer acumulado y marcan el grado de cumplimiento. Entre unos y otros criterios de evaluación y de un modo conjunto, se da forma a un organigrama, o cartografía global, sobre cuál y cómo es el sustrato de capacitación, prestigio, experiencia acumulada, representación y desempeño del profesorado.

Una percepción relacionada con esto es que las y los maestros no son solo trabajadores, sino también profesionales, personas que tienen algo que profesar. Este vocablo, que se origina en un contexto religioso, como profesión de conocimiento público en relación a las creencias, representa que las y los aspirantes pueden, o no, ser admitidos como en una orden religiosa. Una idea relacionada con esto es la de que la enseñanza es una vocación, una llamada de Dios, una actividad de párrocos (llamados por Dios) que, merced a la divina energía, se benefician de su asistencia en el trabajo diario. Su trabajo está sujeto a un aura sagrada. Para el siglo XIX, sin embargo, en tiempos en los que al profesor/a se le valora por su actuación eficiente de acuerdo a unas percepciones de management científico en la organización de unas prácticas escolares asociadas a una política de mercado, el alcance de esta infraestructura varía. Y esto representa que las fuentes que sustentan su autoridad se dirigen hacia formas y modos de aceptación pragmática "de lo que funciona" o se supone que funciona.

Pero ¿hasta qué punto pueden los seres humanos encajar en políticas de mercado? O en otro sentido, cuando la ciencia del management interviene en la organización de la escolarización: ¿qué ocurre con el profesorado? La referencia en este sentido deberá ahora derivar a los trabajos del ingeniero Frederick Winslow Taylor (1856-1915) quien analiza la co-producción de los trabajadores y de las máquinas en una industria de acero de Pensilvania (EE. UU.). Taylor publica "Los principios del management científico" en 1911. Y cien años después, la producción de profesores/as se hace aún eco del trabajo de Taylor y de las "teorías del management científico". Según esto, el trabajo del maestro/a se diseña por unas agencias centrales formateadas bajo principios de aprendizaje por imitación. Su experiencia se desarrolla después en las tiendas de venta de la educación escolar. A partir de aquí, las líneas de producción evolucionan, y

maestros y maestras se remodelan mediando nuevas especificaciones de lo que cuenta como enseñanza y aprendizaje.

La opción de validación pragmática que de aquí puede derivar, se apoya mayormente en regímenes de "testing" y de análisis de los resultados. Pero, con esto, los procedimientos de estimación de determinadas credenciales consideradas importantes, en relación al prestigio docente, pueden perder significado. Así acontece, por ejemplo, con la idea asociada a lo que en puridad representa el ejercicio profesional responsable, vocacional, de saber y querer hacer. Éste, en una apreciación global, se desplaza hacia concepciones más estrechas y cortoplacistas de cumplimiento y de verificación[3].

Pero ¿cómo afecta esto al desarrollo curricular? Y ¿qué implicaciones tiene esto bajo una u otra actitud profesional? Las respuestas posibles que aquí se abren dependerán de cómo se interpretan las relaciones entre ejercicio profesional y desarrollo de unos contenidos curriculares. En muchos países europeos estos aspectos se interpretan a la luz de posibles relaciones entre currículum y didáctica. En la cultura angloamericana, el debate se inclina por priorizar el poder del currículum sobre las opciones de ejercicio profesional docente, y/o sobre el arte de la enseñanza. Desde posicionamientos angloamericanos, lo importante es vehicular paquetes curriculares a prueba del profesorado[4]. Pero esto provoca una cierta marginación del profesorado, de forma similar a lo que ocurría entre los años 1960 y 1970 con el aprendizaje programado y con el aprendizaje computacional por los años 1990[5]. Tanto es así que la mayoría de las fuentes en lengua inglesa prestan poca atención al contexto didáctico entendido como conjunto de procesos y de recursos identificables como métodos de enseñanza escolar.

Pero frente a algunas tendencias que limitan la actuación docente, existen otras que aspiran a valorar su desempeño autónomo sobre el currículum. Esta posición encuentra sustento en el dicho de que: "no existe desarrollo curricular sin desarrollo profesional docente". Conciliar unas y otras tendencias no es una tarea fácil, aunque una opción factible de solución podría ser la de volver a la idea medieval que se apoyaba en la particularidad de que el maestro de escuela es el currículum (criterio que se trata con más detalle en capítulos sucesivos) para darle un nuevo tamiz en el que el/la profesor/a, ya fuera científico, artista, escritor o demócrata, encarna una conducta. En lugar de esto, sin embargo, el estado actual de la cuestión sugiere que las actuaciones curriculares y las actuaciones didácticas se contextualizan en campos no del todo bien delimitados. Y esto dificulta su adaptación a las situaciones escolares y educativas del siglo XXI.

Desde posicionamientos de organización científica que encajan con las ciencias del management, el desarrollo profesional docente plantea interrogantes para las

pretensiones de la educación y de la escolarización a futuro. ¿Se trata acaso de una opción de acumulación de unos bienes privados que, por agregación, pueden contribuir al desarrollo económico y al incremento de la fortuna de las comunidades y de las naciones? Y si esto es así, ¿existe alguna garantía de que los seres humanos puedan proveerse de unos bienes (de seguridad, por ejemplo), para compensar el vacío de los cambios sobrevenidos (esperados, o no esperados), en sus vidas: desempleo, discapacidad, retiro…? A este respecto, cualquier presunción que se sustente en la idea y la práctica de que un mercado educativo se puede regular por sí mismo, se olvida (interesadamente) de que la educación y la escolarización no pueden entenderse como sistemas cerrados. Luego la pregunta que corresponde hacerse es si el destino de los seres humanos es el de vivir para el trabajo, o trabajar para vivir, porque desde pretensiones de mercado, esta controversia tiene diferentes y dudosas valoraciones.

Pero en cualquier caso, ¿dónde reside la vocación y el profesionalismo docente en un mundo de control tecnológico cuya prioridad es eliminar diferencias entre trabajadores y producir aprendices cualificados? Y ¿cómo afecta esto al currículum y la didáctica, cuando el currículum se dibuja desde las grandes agencias, y se reordena en textos, esquemas organizados y requisitos de evaluación, cual proceso propio de manufactura fabril y cuando, por otro lado, el control didáctico se resume una actividad de mediación de fácil manejo? Pero si la escolarización se rediseña para que la transmisión de la experiencia pueda quedar garantizada sin requerir de una ciencia para su transmisión ¿sobrarían entonces los planteamientos didácticos?

En este punto y buscando apoyo en estrategias de management, una de las tendencias que hoy corresponde tener especialmente en cuenta es todo lo relacionado con el medio de aprendizaje organizado en recetas online. El medio de aprendizaje, como nueva infraestructura de y para la escolarización, cubre todo el espacio didáctico y curricular al eliminar cualquier interferencia relacionada con la fragilidad humana en el proceso de transmisión y de acumulación de la experiencia. Sin embargo, la dignidad humana, y la paralela fragilidad humana, subvierte y altera la perfección de cualquier reforma en esta línea. El profesorado y el alumnado tienen su propia mente, y los seres humanos somos capaces de usar la mente para identificar nuestros propios objetivos y para establecer y encontrar nuevas relaciones con la experiencia pasada. Tenemos muchas y todas las recetas, sabemos cortar y pegar, pero ¿con qué nos quedamos?

Escolarización y vida pública

¿Es la escuela solo una institución accesoria para el desarrollo humano?, o ¿es acaso una institución en la que las y los humanos identificamos nuestros propios objetivos y marcamos nuestra trayectoria personal? En sus orígenes (siglos XV y XVI), la escolarización (moderna) tenía unos objetivos públicos. Desde entonces, se ha venido organizando de diferentes maneras en diferentes contextos. Durante el Renacimiento, por ejemplo, las escuelas independientes británicas, como la Eton (1440) y la Harrow (1572), se identificaron como escuelas públicas porque preparaban a aprendices varones para la vida pública. Estas escuelas, que servían los intereses de las clases comerciales y mercantiles, preparaban a la juventud para el ejercicio del poder, la política y el gobierno a todos los niveles. Esto es, preparaban las "élites" en tiempos en los que pocos hombres, y menos mujeres, tenían libertad o autoridad, para ejercer su influencia en la esfera pública. A partir de estas primeras experiencias, y durante siglos, las escuelas y la escolarización han tenido su relación particular con la esfera pública y, en este contexto, jugaron un rol en la provisión de servidores públicos: administradores coloniales, servidores civiles, jueces, maestros…

Tras estas experiencias previas, procede que situemos a los sistemas educativos nacionales del siglo XIX bajo un prisma de cambio avalado por unos valores pedagógicos y por unas prácticas didácticas que siguen, o derivan, de tiempos de la Ilustración, y también de tiempos de auge del republicanismo. La creación de las escuelas comunes, a mediados del siglo XIX, primero en Nueva Inglaterra (N.O. de los EE. UU.), y después, más extensamente en los EE. UU., y en Europa, marcó una nueva respuesta. Lo que justificaba la opción escolar común, era el criterio de armonía y el no sectarismo. Estas escuelas servían para todas las clases y credos, pero también subyacía la enseñanza de unos valores protestantes y una ética del trabajo. La controversia se abrió, sin embargo, cuando en Nueva York y en Filadelfia, emigrantes católicos y nativos americanos, objetan la versión de la Biblia del rey Jaime.

A partir de entonces, las escuelas comunes trazan una continuidad hacia las escuelas comprensivas. Y éstas, como solución de gestión a las debilidades sectoriales del ideal de escuela común, se organizan en los EE. UU. el primer tercio del siglo XX. La aspiración, en este caso, era la armonía social mediando la confluencia de diferentes trayectos de escolarización en un único campus. Las escuelas comprensivas, en su pretensión de amoldar diferentes trayectorias, no así de abrir un camino común de aprendizaje para todos y todas, ofrecían una maquinaria sofisticada para buscar un balance y una reconciliación entre: armonía social, reordenación educativa de la diferencia, y selección social. Pero, esta aspiración comprensiva que ha tenido gran influencia el siglo XX, ¿la tendrá también el siglo XXI? ¿Cuál puede ser la relación óptima entre armonía social y desarrollo democrático? ¿Cómo se puede democratizar mejor una institución

pública? Y, ¿qué tiene que comprehender la escuela para esto?

Para el siglo XXI, el significado de la esfera pública que caracterizó los siglos XV y XVI se ha transformado. La extensión del sufragio, y la re-configuración de la política nacional, local e internacional, empuja a que todos los adultos tengamos un rol en la organización y regulación del desarrollo democrático y en el crecimiento de la sociedad civil. Con posterioridad, la participación, la comunicación y el desarrollo de actividades sociales, se apoyan en redes: teléfonos inteligentes, facebook, twitter… Los tiempos han cambiado y la provisión escolar para el siglo XXI no puede ser la misma que el siglo XVI o el siglo XIX. El siglo XXI, las cuestiones organizativas, las premisas y los requerimientos, son otros, y si en el pasado correspondía dar respuesta a las circunstancias políticas, económicas, y de orden social cambiante, para el siglo XXI la provisión escolar no se resume a los usos y aspiraciones de la "élite" social (como antaño). Mientras, y además, ya desde el siglo XX las comparativas internacionales interfieren y hacen poca justicia a la toma en consideración de la diversidad de orígenes, historias y condicionantes de unas y otros ante la escolarización.

Vivimos en una era marcada por grandes debates relacionados con la finalidad de la educación comparada y el significado de las comparativas internacionales. Pero son tiempos en los que también encaja repensar las funciones de la educación y de la escolarización bajo nuevas infraestructuras que respondan al ideal de los tiempos de preparar personas creativas, flexibles y multi-alfabetizadas, respetando para ello las diversas capacidades y ritmos de aprendizaje. Desde el siglo XX, vivimos tiempos de un modelo de crecimiento económico en un contexto de división internacional del trabajo, y de desregulación de las actividades, que se apoya en corporaciones transnacionales y en continuos flujos de capital. Pero además, el modelo de crecimiento económico que hoy se expande figura ligado a una mayor agilidad en las comunicaciones, el abaratamiento del transporte y el movimiento continuo de personas y de negocios.

La tensión entre contracción y apertura de los sistemas, a día de hoy, no significa, ni puede ser traducible, a que lo más apropiado sea hoy estandarizar y regular el desarrollo educativo desde premisas neoliberales. Sustentándonos en valores de justicia social, de derechos humanos, de comprensión y de respeto mutuos, se puede justificar la preparación de unas y otros para confrontar un orden universal poscolonial en clave de participación y de diálogo. El crecimiento de la oferta educativa, una vez garantizados unos niveles de escolarización elemental para el siglo XVIII, abrió el camino a la organización de la enseñanza secundaria en el siglo XIX y a la organización de la escolarización comprensiva en el siglo XX. La expansión posterior hacia la formación continuada, la recualificación, y la educación para toda la vida dibuja hoy un panorama abierto

a nuevos tiempos de globalización: ¿podremos bajo este prisma confrontar los requerimientos y las demandas del futuro?

Globalización y soluciones de mercado en educación

En la larga trayectoria de la escolarización hacia su democratización, aparecen nuevos nubarrones para el siglo XXI: los costes de la escolarización aumentan porque más gente aspira a unos servicios escolares en los que permanece más tiempo. Mientras tanto, las comunidades se vuelven reticentes a financiar el aumento de gasto derivado de un mayor acceso a los recursos públicos. Una solución a este problema, y una opción que busca aminorar las cargas del estado de bienestar, consiste en desplazar la escolarización de la esfera pública, y contemplarla como un bien, o recurso privado, de fácil acceso y provisión para unos clientes potenciales. Este tipo de argumentación admite la liberalización de los servicios escolares y minimiza la contribución del Estado como inversor en la educación pública. Pero esto representa asumir que el avance de la especie humana se propicia a través de un conjunto de acciones que los seres humanos han de emprender sin injerencia estatal. Con el recurso al mercado, las y los aprendices evolucionan a clientes que pagan por los beneficios que adquieren. Lo que se espera es que inviertan en su futuro y que no confíen para ello en la inversión pública. Pero la consecuencia es que esto agota las premisas de sostenibilidad de los servicios sociales: escuelas, salud, pensiones…, mientras las acciones de las agencias (gubernamentales, u otras), que debieran actuar como administradoras del deseo colectivo de la población, no tienen encaje.

Esta línea de pensamiento y de acción favorable a relegar la acción estatal, se apoya en una nueva infraestructura, e introduce nuevos términos en el léxico escolar: privatización y mercado educativo. La privatización reduce la escuela a un bien privado que, en cuanto a tal, contribuye al bienestar general de la sociedad según estas posiciones. Pero presupone que el avance de la especie humana se deja al auspicio de una serie agregada de acciones individuales. Esta opción representa ayudar a los gobiernos a entregar más servicio con menor coste[6]. Las innovaciones que se introducen se juzgan así bajo el prisma de: ¿cómo se puede sacar mejor provecho de la inversión escolar mediando la privatización y el mercado? Y la consecuencia que deriva de esto es que el debate educativo y escolar pasa a ser dominado por contables, economistas y consultores, quienes ayudan a los gobiernos y a las agencias nacionales, y supranacionales, a justificar el valor y la rentabilidad de su inversión en la ordenación educativa y escolar. Iniciativas a este respecto se reafirman bajo determinadas formas de organización y gestión de contratos, de gestión por representación, sistemas de "leasing", manejos de datos, monitorización de la

gestión escolar desde premisas de delegación de servicios... Se trata de opciones que se supone que, por deriva (quizás no tan real), garantizarán la viabilidad, validez y supervivencia del sistema escolar, a largo plazo.

Esta obra no pretende enjuiciar el alcance del modelo de mercado en educación y las casuísticas que han ido perfilando este movimiento en el tiempo en toda su profundidad porque esto es algo que figura ampliamente recogido por otros autores (en particular, Stephen Ball, 2007). Sí procede destacar, sin embargo, que los rasgos definitorios de este modelo marcan el regreso al romanticismo que auspició el liberalismo y sus ideas de libertad de mercado que plantean, por lo menos, cuatro importantes cuestiones. La primera de ellas es si es razonable devolver la escolarización a un territorio de libre mercado. Este tema nos llevaría a polemizar sobre si el mercado, correctamente manejado, puede estar ineludiblemente exento de regulaciones, y libre también del impacto de fuerzas sociales externas, e inesperadas, de las cuales no puede protegerse. Y nos llevaría también a polemizar sobre si las políticas de mercado en educación pueden resumirse, y enmarcarse, en un mero eslogan catalogable como "libre" cuando probablemente quedarían mejor descritas como fuerzas de "quasi mercado", que operan desde dentro y son reguladas desde dentro por las mismas fuerzas externas que han dirigido la escolarización a lo largo de toda su historia[7].

La segunda cuestión, es si los modos de organización del pseudomercado de la educación, según sea la influencia de unos objetivos y unas regulaciones externas inesperadas, encajan con los deseos de los potenciales compradores y vendedores de los servicios educativos. Ésta es una cuestión que se plantea con claridad, y se moviliza al máximo, cuando los mercados no son libres. La tensión en la oferta y la demanda de los servicios educativos lleva a que su provisión resulte afectada por las distorsiones que derivan de las interferencias de y entre los diferenciales de poder. Un mercado no es un sistema cerrado. La libertad de mercado puede ser ilusoria, porque cualquier concepción reformista, sobre estas claves, no toma en cuenta los factores externos inesperados (véanse los recientes financieros) que pueden distorsionarlo. Pero también figura mediado por la intervención de unos operativos humanos que pueden hacer huelga, descuidar el manejo adecuado de los protocolos organizativos, reorientar la maquinaria escolar hacia pretensiones personalistas, interesadas y corruptas, o recurrir a la venta de servicios en clave de marketing, no así de realidades tangibles.

La tercera cuestión es reflexionar sobre uno de los argumentos utilizados por los defensores del mercado en educación: los recursos escolares que se ofrecen a la venta encajan con las previsiones de lo que debe y puede hacerse y están garantizados de antemano. La vulnerabilidad de este razonamiento es clara.

¿Cuáles son los propósitos de la escolarización? ¿Son solo aspiraciones a corto plazo: calificaciones del trabajador/a, por ejemplo? La privatización ¿encaja con los verdaderos propósitos de la educación y la escolarización? El empeño de inculcar conocimientos, habilidades y destrezas tradicionales —lectura, escritura y aritmética: "lo básico" (back to basics)—, ¿alimenta la confusión por la relación dual que se establece entre pretensiones del neoliberalismo y desarrollo de prácticas conservadoras? ¿Dónde queda la promoción de los valores humanos públicos, valores posiblemente difusos, pero interconectados y jerarquizados: promoción y desarrollo de la democracia y la ciudadanía, por ejemplo? ¿Será posible moverse con plasticidad de un extremo a otro? ¿Puede acaso deducirse que la adquisición de habilidades, y de valores ciudadanos, se garantiza como resultado de una acumulación simple de rendimientos de aprendizaje a corto plazo? Tratándose de los objetivos a largo plazo, ¿se dan estos por sí solos? Si se acomodan en prácticas a corto plazo: enseñar a través de la aritmética, por ejemplo, ¿qué significa esto en terminología curricular? ¿Es posible vehicular un currículum libre de valores con estrategias a prueba del profesor? En un sistema democrático, ¿podrán las y los aprendices buscar una cualificación sin contrapartidas morales?

La cuarta cuestión que corresponde considerar es que un modelo de mercado que parte de la presunción de que entrega lo que promete, es endeble en terminología educativa. ¿Cómo puede un sistema cerrado incrementar la fortuna de las naciones y los pueblos?[8]. El mercado no está libre de presiones porque las regulaciones ocultas afectan a la libertad de un comprador obligado a aceptar disposiciones que se supone le llevarán al logro de unas metas, no previsibles, ni previstas, ni del todo de excelencia. En un quasi mercado, en contextos de circunstancias variables, los resultados previstos y planificados sobre el papel, no son nunca los reales. ¿Acaso existe alguna opción para que los seres humanos puedan acceder a unos bienes educativos que les preparen para afrontar cambios inesperados en sus vidas: desempleo, discapacidad, enfermedad crónica? La presunción de que el mercado cuida a todos: compradores y vendedores, que se apoya en la consciencia y en la prestancia humana para reflexionar y sacar las pertinentes consecuencias de las opciones de vida accesibles, no se sostiene, porque esto significa confiar en las cualidades humanas de libertad y creatividad que, lamentablemente, no han sido visibles en los más de quinientos años de historia de la escolarización.

Libertad y creatividad en la educación y la escolarización

Todo aprendizaje incluye un proceso de búsqueda, y la búsqueda apoyada en la creatividad favorece experiencias libres. En un mundo abierto, la creatividad es

también una característica escolarizadora, porque si las escuelas son consideradas únicamente como maquinarias de aprendizaje: ¿cómo habrá que rediseñarlas para confrontar el futuro? Algunas de estas cuestiones plantean un espacio de relaciones complejas entre currículum y didáctica, como también entre educación y escolarización. De hecho, Paulo Freire (1921-1997) planteó estos asuntos. Su Pedagogía del oprimido (publicada en portugués en 1968) trata de las diferencias entre opresores y oprimidos, y apuesta por una pedagogía que recupere su sentido de humanidad y que permita a las y los oprimidos superar los modelos de sus opresores.

Freire, apuntaba a las diferencias entre educación y escolarización y a las relaciones entre currículum y didáctica. Elevaba su mirada a cómo funcionaba el control de la distribución de la diferencia y la desigualdad en aquellas sociedades en las que las y los oprimidos eran simplemente objetos en el juego de poder de la "élite". La conclusión a la que Freire llegaba era que había que superar las premisas de funcionamiento de "la escuela moderna" para aspirar a formas de educación que permitieran a las y los oprimidos rechazar los modelos de sus opresores. Para ello proponía desarrollar nuevas pedagogías que permitieran a las y los oprimidos expresarse y desarrollar su humanidad. La obra de Freire (traducida al inglés y al español en 1969), insiste en el aprendizaje a través del estudio para comprender la experiencia humana, su política y su historia. Según esto, los seres humanos pueden hacerse y rehacerse a sí mismos, devenir conscientes de su lugar en la sociedad y posicionarse en el desarrollo de sus potencialidades.

En su Pedagogía del oprimido, la libertad en la educación tiene un significado para el futuro de la educación y la escolarización. Esto afecta a aquellos aspectos ligados a la reflexión y la acción curricular, como también a los aspectos didácticos. Pero ¿existe algún consenso sobre cómo se puede liberar a las y los aprendices de asumir la diferencia y la desigualdad?, o igualmente, ¿podemos globalizar las ideas de Freire más allá de su marco de referencia en la educación de adultos y llevarlas a un territorio de reflexión post-colonial? Y si las reflexiones de P. Freire contextualizadas un tanto al margen de la escolarización obligatoria, tienen un significado como pedagogías de y para la liberación y se abren al desarrollo de prácticas de libertad, en este camino hacia la liberación, ¿se puede, o no, relegar la precaución de Freire sobre si pueden tener validez los aprendizajes que se construyen al margen de unas políticas y una historia determinada? Bajo esta percepción, las reformas que algunos gobiernos adoptan: ¿pueden o no, catalogarse como aldeas Potemkin, como fachadas con pretensiones a corto plazo que solo despiertan la curiosidad de visitantes educativos?

Con el desarrollo de la globalización, y la paralela homogeneización del

conocimiento, el mundo educativo ha cambiado desde la realidad que Paulo Freire vivió. Desarrollar el currículum, acomodar las diferentes pedagogías y adaptar las acciones didácticas a los contextos educativos en cada circunstancia, abre un margen para el desarrollo de la libertad y la creatividad en el saber y querer hacer profesional. Interpretar el pensamiento y la acción de Freire bajo premisas actuales, es pues un auténtico desafío y una condición de progreso. Con el discurrir de los tiempos, el impacto de las ideas de P. Freire ha podido atenuarse. Sin embargo, su defensa del aprendizaje emancipatorio obliga a reexaminar la política y la historia de unos tiempos, en mutación, en los que la consideración de que la libertad se puede conseguir merced a la intervención del mercado en la educación, es cuanto menos cuestionable.

La globalización ha creado un nuevo contexto para volver la mirada al trabajo de P. Freire. Y marca un espacio que va más allá de las sinergias de ordenación burocrática implícitas a unos modos de control escolar y de transmisión de encargos "a prueba del profesor". Los requerimientos externos para con la escolarización, los requerimientos a favor de un hacer político mimético de lo que otros hacen, y lo que siempre se ha hecho, marcan una lejanía de y para cualquier práctica de la libertad. El criterio de que todos y todas somos diferentes: diversidad y diferencia, no presupone que ser diferente justifique el apoyo a la segregación o la exclusión. Todas las diferencias, incluso las genéticas, ofrecen potencialidades de desarrollo humano, y las diferencias son una fuente de creatividad y de libertad, no de negación o degeneración. Es así pues que, con el recurso a la educación, con el desarrollo de prácticas pedagógicas de libertad, las limitaciones se crean en y desde la política cotidiana, en el día a día, tal y como sostenía Freire.

Las personas podemos autoconcienciarnos y autorregularnos para reconstruir nuestra experiencia. Pero la mente humana, formada en un clima de libertad, está abierta a la comprensión de actitudes ideológicas distinta, y a la creación de una visión del mundo que abre puertas a acoger la diversidad física, social o conductual. Descubrir cómo estimular al profesorado y a quienes aprenden para que desarrollen un pensamiento amplio sobre la diversidad que les haga capaces de interpretar e integrar las múltiples formas de ser y de pertenencia, y para que acepten la experimentación y la re-modelización del conocimiento en sus múltiples aplicaciones[9], es hoy un gran desafío. Y las opciones que cobran protagonismo para impulsar nuevos rumbos formativos en el siglo XXI, dibujan una orientación hoy evidenciada a favor de posiciones constructivistas sociales en relación al desarrollo visionadas desde posicionamientos post coloniales que dan un valor a la inclusión de las diferencias de género, raza, clase social, identidad, credo, diferencias culturales…, y al desarrollo de múltiples y multi — alfabetizadoras pedagogías.

Lo global y lo glocal: ¿Opciones de futuro?

Durante el siglo XIX, la agenda de reforma se organiza en muchos países para dar sustento a unas identidades nacionales ligadas a la noción de libertad política. Las guerras napoleónicas (1803-1815), llevaron a que tanto ganadores, como perdedores, aspiraran a reformar sus versiones escolares. Por aquel entonces se consideraba que la escuela era esencial en el proceso de renovación nacional, y la creación de unos sistemas escolares para fortalecer las identidades nacionales, en países como Francia y Alemania que sufrieron las guerras napoleónicas, dio como fruto el desarrollo de diferentes curricula nacionales, diferentes sistemas de enseñanza, diferentes modelos de formación, de selección y de promoción del profesorado, pero también, diferentes modelos de distribución de la diferencia y de la desigualdad[10].

Avanzado el siglo XIX, las cuestiones de identidad nacional evolucionaron hacia los estudios comparativos. Esto marca el aumento de los registros estadísticos. En Escocia, por contextualizar un ejemplo, los registros estadísticos llegaron a ocupar 21 volúmenes entre 1791 y 1799. Con la estadística como ciencia incipiente por la época, crece el interés de los estudios comparativos entre naciones. Las administraciones optan por recopilar información sobre asistencia escolar y sobre recursos educativos y para ello se sirven de análisis estadísticos.

Desde entonces, el elemento comparativo en la organización de la provisión escolar ha permanecido abierto y se ha extendido aún más a todo lo largo del siglo XX. La elaboración del estudio de las variaciones nacionales de la diferencia y la desigualdad figura como un primer paso en la orientación hacia la educación comparada. La Asociación para la evaluación de los logros educativos (IEA), se creó en 1958 como Asociación independiente de las instituciones nacionales de investigación y de las agencias de investigación gubernamentales. La IEA pretendía establecer qué regulaciones tenían, o podían tener, unos efectos en el aprendizaje, y en uno u otro sistema educativo particular. Con posterioridad, este tipo de investigaciones se desarrollan bajo los auspicios de la OCDE. El Programa Internacional de Evaluación del Alumnado (PISA), por ejemplo, toma forma bajo las premisas de posibilitar la compilación de una información internacional organizada para establecer rankings de resultados y sistemas de catalogación que pueden ser examinados por las administraciones con aspiraciones de lograr una mejor y más alta valoración[11] a efectos comparativos.

La validez de los resultados sobre la base de comparaciones internacionales es hoy difícil de discernir. Cierto es que las organizaciones nacionales hacen escrutinio de sus resultados particulares mientras que la atención internacional se centra en establecer ligas que refieran los resultados educativos agregados de cada nación. Esto provoca un doble escrutinio nacional e internacional, que

levanta tensiones entre: agencias que proponen revisar los curricula nacionales, y políticos que desean mejorar las posiciones en los rankings internacionales. El estatus referenciado en los informes, PISA u otros, marca unos análisis transnacionales que representan hoy no más que la búsqueda (celosa) de unas prácticas descontextualizadas bajo el mimetismo de lo que otros hacen en su estimación de poder lograr mejores puestos en los rankings internacionales. Pero lo que también acontece es que la manipulación de unas prácticas aisladas de sus contextos, no necesariamente da buenos resultados porque las prácticas figuran siempre ligadas a, e interrelacionadas con, unas y otras infraestructuras y circunstancias.

Por el hecho de no tomar en cuenta una visión sistémica de la escolarización, los procesos reformistas en educación se reducen mayormente a utensilios retóricos y no evolucionan a infraestructuras de reemplazo. Las reformas en educación se resumen a aldeas Potemkin que rememoran los falsos lugares que el ministro ruso Gregorio Potemkin organizó para conquistar a la emperatriz Catalina II en su visita a Crimea en 1787. Pueden atraer a (falsos) visitantes que valoran el decorado, pero este decorado puede estar vacío de significado. Tanto es así que la regulación general y la ordenación implícita a la globalización marca hoy un ciclo para olvidar, ignorar, y enmascarar, las realidades históricas, culturales, políticas y económicas que la educación y la escolarización deben tener en cuenta para avanzar. La miopía se extiende como un reflejo de apariencia en el manejo de las infraestructuras organizativas de la educación y de la escolarización. Y esto provoca confusión en los usos del lenguaje y en el significado de las prácticas, mientras que cierra un tanto la opción a caminos novedosos de libertad y creatividad en el hacer y saber hacer escolar en los que se apoyaba P. Freire. Esto, por otra parte, en un contexto de globalización que sufre los efectos del imperialismo y el colonialismo, lleva no más que a cambios ficticios para que nada cambie y todo siga igual.

Desde el siglo XVI, la organización de los mapas de conocimiento hacia la consecución de grandes objetivos educativos como la erudición, la salvación humana, u otros, ha marcado una continuidad aunque con oscilaciones según fuera la vigencia de unas y otras infraestructuras. La reorientación del flujo humanista y emancipatorio de los primeros educadores renacentistas en sucesión hacia el viaje educativo del siglo XIX, toma después en consideración diferentes teorías de desarrollo humano y social en derivación de la Ilustración europea. Para el siglo XX, los esfuerzos y el impulso se orientan hacia una fábrica de escolarización institucionalizada en un contexto de masas mediando la contribución de, entre otros, Vygotski, Piaget y Bruner y, en otro sentido, Paulo Freire. Y es en este contexto que las corrientes constructivistas sociales ganan significado tratándose de ampliar el horizonte de la educación y de la

escolarización.

El siglo XX, sin embargo, ha sido también testigo del crecimiento económico, de la desregulación de la actividad corporativa transnacional, de la transformación de los flujos de capital, la mejora de las comunicaciones, el crecimiento del transporte a bajo coste, el movimiento de las personas y el desarrollo del comercio. Pero mientras esta evolución se ha ido dando, la escolarización se ha ido adaptando progresivamente de viejas opciones instructivas particulares, a unas formas de escolarización elemental y común, y más adelante, a unos formatos escolares selectivos y comprensivos. El choque entre las prácticas legadas de tiempos pretéritos, y la reconstrucción de la experiencia, es un desafío que extiende los horizontes de la educación y la escolarización más allá ya de tiempos de enciclopedismo hacia la incertidumbre y la multi-alfabetización.

Hoy día, mientras las identidades nacionales, regionales y locales guardan aún su impronta en el desarrollo, la historia de la globalización y los efectos de la política global, van cobrando mayor relevancia. La expansión de la normativización educativa es global: véase por ejemplo, aprendizaje online auspiciado por editoriales globales, pero que oculta las diferencias históricas, culturales, políticas y económicas que han tenido su importancia en el desarrollo de lo educativo. ¿Quiere esto decir que las estructuras que tienen un significado para las agencias internacionales, tienen poca significación para las comunidades locales? ¿O quiere esto decir que cuando la normativización global no triunfa sobre unas prácticas locales, lo que deriva es buscar una confluencia, o convergencia, entre políticas y acciones globales y glocales, entre internacionalización y nacionalismo?

En este dualismo global y glocal, resulta hoy de importancia dar un mayor reconocimiento, por ejemplo, a posicionamientos educativos culturalmente integrados. Pero para ello cualquier infraestructura educativa intercultural tiene que ser inclusiva y no diversificadoramente aceptada pero realmente ignorada[12]. En otro sentido, la progresiva consideración del desarrollo del niño o niña revitaliza el sentido de la Pedagogía como ciencia de la crianza. Quienes aprenden tienen una mente personal propia y la pueden usar para reflexionar y para actuar en relación a sí mismos y a lo que les rodea. Según Charles Darwin, el crecimiento incluye cambio y desarrollo. Ahora bien, cuando la percepción del aprendizaje se abre a un escenario moral y político que incorpora ideas y percepciones positivas sobre derechos humanos, el sufragio, la ciudadanía, la sexualidad, la inclusión y la democracia, ¿podría considerarse que hoy, en la sociedad global, está abierto el proceso de recuperación y de regreso a la continuidad humanista que ha estado presente en todo el proceso de organización de la escolarización en el tiempo?, ¿o no? Y si es así, en un horizonte global: ¿qué lugar y espacio ocuparían los procesos y los contextos de

desarrollo glocales: individuo, medio y desarrollo?

El significado de una obra para repensar la educación

Una de las claves de esta obra es que aspira a reconstruir el significado y sentido de la herencia educativa y escolar que hemos recibido y que se ha ido reconstruyendo en diferentes contextos, formatos y maneras desde los siglos XV y XVI. La diáspora pedagógica en el tiempo ha venido trazada desde hace más de cinco siglos por los cambios sucesivos en el orden de los valores y en el orden de las prácticas. En este cruce de caminos, el desarrollo de los sistemas educativos nacionales y la apertura posterior a las comparativas internacionales, han hecho un flaco favor porque han dejado de lado el hecho de que la educación y la escolarización son instituciones fluidas que necesitan repensarse y reformarse, e incluso, reinventarse. Y es así que el gran desafío del siglo XXI es el de repensar y reubicar las infraestructuras de la escolarización con pretensiones de plantearnos, para el futuro, el desarrollo de seres humanos versátiles, multi-alfabetizados y con capacidad de crear y de cambiar.

En este texto, después de una primera Introducción que abre las opciones de análisis del legado educacional y escolarizador occidental bajo un flujo de desarrollo de ideas y de prácticas formateadas a partir de diferentes infraestructuras de la escolarización, lo que se ofrece es un corpus organizado en cinco capítulos, además de un Epílogo. El orden argumental se inicia teniendo en cuenta la cuestión central sobre: ¿qué es realmente importante en la historia de la escolarización pública?, y ¿cómo se organiza la evolución de lo escolar desde aquellos primeros tiempos caracterizados por unos intereses religiosos y confesionales en su evolución hacia unas formas naturales, seculares y republicanas? Así el Capítulo Primero: De res-pública a ciencia de la educación, refiere las formas de escolarización que emergen en la Edad Media con las primeras escuelas catedralicias y cortesanas, la contribución posterior de los jesuitas, el desarrollo de los nacientes sentimientos humanistas de los siglos XV y XVI merced a la contribución de Ramus, Erasmus, Vives, Agrícola y Gutenberg.

Para el siglo XVII, la evolución se dirige hacia la caracterización de lo escolar en formato de crianza mediando formas naturales y republicanas de organización. Bacon, Sturm, Descartes, Keckermann, Alsted, Ramus y COMENIUS, son el fermento de una élite intelectual que después protagonizan Groetius, HOBBES, Locke, Rousseau... La fenomenología de la Ilustración, tanto en Europa como en América, marca la evolución de la escolarización como un asunto de preocupación pública para el siglo XVIII. En este contexto toma forma el despertar del sentimiento nacional. Ahora ya los debates se extienden a todos los sectores de la sociedad con el resultado final de la creación de escuelas que se dirigen al

desarrollo del bien público y de la ciudadanía.

La obra de Darwin y seguidores, en el siglo XIX, sitúa la inquietud educativa en el contexto de las leyes de la naturaleza. Son tiempos en los que se valora la evolución y el progreso humano. Los mensajes científicos y filosóficos de Linnaeus, Lamarck y Kant, serán importantes, como también la contribución de Nicolas De Condorcet (1743-1799) en Francia, y de Wilhelm von Humboldt (1767-1853) en Prusia. La percepción positiva del progreso social engancha con la idea de que la escolarización pueda contemplarse como una ciencia social mediando la experimentación y la observación. Sobre estas bases, establecer unas leyes de enseñanza traza el camino a la acción didáctica.

El desarrollo del positivismo lógico, el conductismo y el diseño experimental, marca (en un primer tiempo) el pensamiento educativo del siglo XX, aunque también deben incluirse aquí los efectos de dos guerras mundiales. Con esto, el nacionalismo educativo, cuestionado desde el internacionalismo, prefigura si la aparición de nuevos modelos de regulación y de distribución del conocimiento, y el desarrollo de la escuela comprensiva que es consecuencia de la escolarización de masas en tiempos de desarrollo de la industria y la política.

El Capítulo II: Más allá del estado de bienestar, vincula el desarrollo de la escolarización pública al destino del estado de bienestar. Esto traza "de nuevo" la reconstitución del proyecto totalizador de la Gran Didáctica de Comenius dibujado ya el siglo XVII. El siglo XX, viene a partir de aquí marcado por la introducción de las ideas neoliberales y las prácticas de mercado en educación. Y esto, que en sus inicios aspira a conciliar el bien común y los derechos del estado con los derechos o bienes privados de las y los individuos, se abre a nuevos derroteros en tiempos de crisis.

Los análisis de este segundo capítulo se apoyan en las aportaciones de I. Kant y de A. Smith, quienes con bastante acierto insisten en lo que interesa y caracteriza a la gente común: orientar a la ciudadanía hacia ideales en un plano más elevado de la vida e invertir esfuerzos en beneficio del pueblo. Es ahora cuando la imagen de progreso social popularizada por H. Spencer, y la división del trabajo propuesta por C. W. Taylor, orientan la transformación de los sistemas de escolarización bajo unos protocolos curriculares y bajo unos modos de regulación burocrática. Secuencias paralelas a este debate vienen trazadas por la contribución de J. Dewey, como también por la organización de unos sistemas de escuela común comprensiva, por el desarrollo del management científico, el protagonismo de las organizaciones internacionales y la contribución de la psicometría. Sin embargo, la eficiencia de este proyecto escolarizador modernista no resulta claramente dibujada en tiempos de crisis económicas y de guerras mundiales. La evolución hacia el neoliberalismo y el acomodo posible o factible del desarrollo de los derechos humanos será, pues, la secuencia posterior.

El Capítulo III: Cambiar la educación para nuevos tiempos, se extiende sobre una lectura a otro nivel de detalle de algunos acontecimientos de los siglos XIX y XX, entre ellos los regímenes instructivos de simbología didáctica que, desde unas primeras premisas religiosas, evolucionan a unos planes de enseñanza: Lehrplan. Los posicionamientos herbartianos y las percepciones de J. Dewey, como también el desarrollo de unos sistemas de escolarización ajustables en clave de armonía social y de eficiencia industrial, caracterizan la escolarización bajo unos u otros rasgos distintivos.

Para el siglo XIX, la convergencia pedagógica entre posicionamientos didácticos y curriculares, entre la actividad de la enseñanza y la actividad de definir lo que debe enseñarse, dibuja el camino a las opciones de escolarización natural y activa merced a los trabajos de J. J. Rousseau (1712-1778). El desarrollo posterior sigue con las propuestas de J. H. Pestalozzi (1746-1827) y de F. Froebel (1782-1852). Su continuidad al auspicio del movimiento de la Liga Internacional para la nueva escuela, viene marcada por las aportaciones de, entre otros: O. Decroly (1871-1932), M. Montessori (1870-1952), C. Freinet (1896-1966), Kerchensteiner (1852-1932), Claparède (1873-1940), Freud (1856-1939), Ferrière (1879-1960), J. Dewey (1859-1952) y Kilpatrick (1871-1965). Todos ellos dieron forma a las infraestructuras de la escolarización de la época. Y todos ellos marcan una continuidad en una serie de corrientes educativas posteriores: de orientación psicológica auspiciadas por Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1963) y Vygotsky (1896-1934); de orientación antiautoritaria en la línea de la pedagogía institucional de Lobrot, Oury, Vasquez; de orientación racionalista de Ferrer I Guardia y otros; de orientación desescolarizadora según planteamientos de Illich, Reimer o Summerhill; de orientación socialista tal cual trazada en su tiempo por Makarenko, Blonskij, Gramsci, Baudelot y Establet, Bourdieu Y Passeron o Suchodolsky.

El Capítulo IV: Más allá de la educación de masas, documenta la ruptura entre unos regímenes instructivos, caracterizables por la defensa de un sistema de educación primaria universal que se expande en paralelo al desarrollo industrial, pero igualmente caracterizables como fuente potencial de rigidez que limita el significado de la escolarización en su perfil público primigenio con las diferentes opciones de escolarización activa.

A partir de unas acotaciones iniciales, este capítulo se extiende sobre la realidad de la globalización y los desafíos que la globalización plantea al profesorado y al alumnado, que van más allá de dibujar unos estadios o caminos educativos y escolares predeterminados. En este capítulo, se revisa también cómo los grupos de excluidos de los posicionamientos humanitarios en su deriva de la Ilustración, deben liberarse de las tensiones de tiempos previos tratándose de ligar armonía social, eficiencia económica y aprendizaje para toda la vida. Es

ahora cuando, en un mundo global transnacional de estados policéntricos, en un mundo complejo en el que todos pretendemos un espacio, la meta de la educación y de la escolarización es y debe ser integrar lo heterogéneo y lo dispar, tratándose de buscar una simbiosis entre derechos humanos, sociedad civil, inclusión y participación de todas y todos en el beneficio de ser educados en condiciones de calidad. Pero ¿resultan estas opciones posibles de combinar con el desarrollo del neoliberalismo y las políticas de mercado en educación tras la crisis de 2008?

El Capítulo V: ¿Existe un futuro para la educación pública?, extiende las reflexiones sobre las oportunidades que se abren a la adquisición de conocimiento. Formar personas autónomas y creativas capaces de tomar decisiones en un mundo social y profesional en constante proceso de transformación, es hoy el desafío. Paulo Freire marcó camino hacia la libertad a través de la educación. Su legado abrió puertas a la deconstrucción educativa y social del desarrollo, pero esto es algo que no puede hacerse sin cuidar el desarrollo personal, social y emocional a través de la educación, mientras que por otro lado exige garantizar un capital humano dispuesto a confrontar los desafíos del futuro en tiempos de incertidumbre y de interacciones globales y glocales que convergen en unas y otras prácticas educativas y escolares.

Hoy es el momento de tomar opción por unas pedagogías productivas como garantía de inclusión, de desarrollo democrático y de creación de conocimiento. Cuidar la calidad de los servicios en un contexto escolarizador estimulante, y tomar en consideración las diferencias bajo el paraguas de una mejor integración del conocer, el hacer y el vivir, empuja hoy a reflexionar y actuar apoyándonos en una disciplina de la práctica para entender y vivir en sociedad.

El Epílogo: Cerrando brechas y abriendo caminos en educación, se extiende en unas reflexiones finales en relación al desarrollo de la educación y de la escolarización durante la modernidad para destacar aquellos aspectos que le han dado una impronta y que procede nuevamente caracterizar a modo de Sumario y de Síntesis. Sustentándonos en estas premisas, el Epílogo queda organizado en un doble formato. Por un lado, encaja cerrar algunas brechas que se han abierto en el desarrollo de la escolarización en el tiempo. Por otro, procede abrir estas reflexiones finales a algunas consideraciones para contextualizar la proyección de la educación y la escolarización sobre la base de algunos nuevos elementos y circunstancias que están alterando algunos principios y claves que han definido su desarrollo en el tiempo.

En esta obra, los implícitos son la noción de re-edificar la escolarización como educación y sustituir la desigualdad por la inclusión y la creatividad. Los autores aspiramos a clarificar el mundo de confusiones endémico a la educación, porque interpretamos la educación y la escolarización como sistemas abiertos, como

formas y expresión que son, de la historia de la humanidad. Durante la Edad Media, la educación y la escolarización vivían entre disputas religiosas. Más adelante, sus metas quedaron marcadas por el republicanismo y las ideas de armonía social, de eficiencia económica y de aprendizaje para toda la vida. La evolución hacia una escolarización para todas y todos, que incluya a mujeres con dificultades para combinar el derecho a ser madres y ciudadanas activas, a jóvenes incapaces de encontrar trabajo, y a grupos de inmigrantes marginados, o que se sienten como tales (cifrado por Freire en su Pedagogía del oprimido), es lo que puede caracterizar un futuro post-colonial.

En el desarrollo de la educación y la escolarización, los sentimientos humanistas y democráticos han marcado el camino. Y si bien el pensamiento neoliberal y las posiciones de mercado ocupan a partir de los años 1980 y 1990 un lugar preeminente, su futuro, minado por la crisis bancaria a partir del 2007 y 2008, resulta también a día de hoy incierto y vive un equilibrio un tanto delicado. Aspirar a conformar sociedades inteligentes, cultas y democráticas, ¿es acaso una utopía?

Esta obra es el resultado de un diálogo entre dos autores en relación al significado, al sentido y a las implicaciones de los planteamientos curriculares y didácticos en diversos lugares geográficos y circunstancias históricas que se inicia en el año 1989. El contenido se ha preparado en versiones paralelas que se han adaptado y ajustado por razones obvias en su derivación de tradiciones educativas y culturales diferenciadas: España y Gran Bretaña, que ofrecen desiguales interpretaciones de la realidad educativa y escolar. Los autores hemos considerado oportuno aproximar la obra a estudiosos hispanos y europeos continentales, y a estudiosos británicos y angloamericanos, en formatos diferenciados. Somos conscientes de que las experiencias educativas y escolares en unos y otros espacios derivan a valoraciones que se pierden bajo premisas pragmáticas. Y somos conscientes, también, de que el formateo de las diferentes infraestructuras de la escolarización lleva, y ha llevado, a confundir las realidades en unas y otras tradiciones, a ubicar equívocas interpretaciones en los usos del lenguaje, y a desubicar los significantes y significados en el pensar y el hacer educativo y escolar.

Apoyándonos en estas premisas diferenciales, la intención de los autores no ha sido la de producir una versión común para después traducirla. Nuestra opción ha sido la de producir versiones acomodadas a los condicionantes de los diferentes contextos y tradiciones. Cada uno de los autores ha trabajado y revisado las versiones sucesivas elaboradas inicialmente en idioma inglés, y adaptadas después al español, y el conjunto ha sido negociado al detalle. Ambos autores hemos intentado acercarnos a las circunstancias y casuísticas culturales de uno y otro ámbito territorial para producir un texto accesible, e ilustrador,

abierto a las diferentes comunidades lingüísticas y culturales. Al proceder de este modo, nuestro focus intelectual ha sido transcrito con sumo cuidado considerando, entre otros aspectos, un interés por el pasado, presente y futuro de la educación, un interés por la crianza y la ciencia pedagógica, por comprender y situar la diversidad en los modos de interpretación curriculares y didácticos y, sobre todo, un interés por avalar y lograr que el profesorado y las y los aprendices, sean cada vez más creativos y comprometidos con las realidades educativas y escolares que nos ofrece el presente y nos depara el futuro.

1 La trayectoria de la educación y la escolarización (occidental) es fruto de una herencia que deriva de fuentes variadas nunca reducible a explicaciones monocausales. Así acontece por ejemplo con el auge del humanismo o, en otro sentido, con los arquetipos en la línea del Liceo de Aristóteles, su continuidad en el despertar de las humanidades, el republicanismo cívico, los sistemas nacionales de escolarización, la escolarización de masas, y otros. Esta trayectoria no es un reflejo lineal de diferentes acotaciones didácticas, o curriculares, dibujadas desde posicionamientos religiosos y políticos en clave de doctrina católica, protestante o calvinista. La evolución hacia el racionalismo científico y el laicismo, y la secuencia posterior hacia un marco de regulaciones económicas y políticas, dibuja una organización de la educación y la escolarización en proceso de reciclaje de versiones de prácticas derivadas del pasado que se configuran bajo unas relaciones contextuales (de lo posible) en cada territorio y circunstancia.

2 El siglo XIX había que construir escuela para dar respuesta a las necesidades de la industrialización emergente. Un ejemplo ilustrativo de aquellos tiempos fueron los debates en los EE. UU. en torno a los "principios cardinales de la educación secundaria". Durante la posguerra, procedía construir un modelo de bienestar para superar dos guerras mundiales y sacar las mejores consecuencias de lo que pudiera entenderse por progreso. Esto que fue clave a mediados del siglo XX, se ha abierto a un nuevo camino con la globalización. Y lo que hoy se impone es dirigir la escolarización hacia el desarrollo del pensamiento analítico: enseñar a pensar, a actuar y a ser autónomo. Pero mientras esto es así, las inercias y la mimetización de lo escolar derivan a subvertir las identidades y las diferencias entre comunidades, culturas, espacios, lo que mina el desarrollo de lo educativo y marca la finitud de la agenda modernista.

3 La representación y la autoridad del profesorado aparecen sujetas en el tiempo a diferentes estrategias de desarrollo curricular según haya mediado el desarrollo de unas y otras infraestructuras en cada territorio y sus circunstancias. Tratándose, por ejemplo, de una estrategia de adopción curricular, o de lo que se interpreta como desarrollo curricular de arriba-abajo, las decisiones curriculares no corresponden al profesorado, y lo que deriva es administrar y regular aquello estipulado: seguir pautas de implantación curricular y, desde órganos externos, elaborar programas que se aplicarán a todo el alumnado por igual. La autoridad del profesorado se resume a "guardar y cuidar".

Existen, sin embargo, otros modos de quehacer profesional abiertos a una línea orientada al desarrollo de una cultura profesional colaborativa que moviliza al profesorado más allá de su aislamiento. Se trata de un espacio de desarrollo curricular en el que el colectivo docente toma decisiones en la ordenación curricular y rinde cuentas en uno u otro formato, más abierto, o cerrado, de implementación. Esto se corresponde con una toma de decisiones compartida entre profesorado, proyecto de centro, y entidades comprometidas en el hacer educativo (sea los municipios en entornos descentralizados, e incluso otros grupos sociales). Aquellas opciones abiertas a compartir las decisiones curriculares y las acciones escolares, abren vías a modos de desarrollo profesional autónomo responsable. Acercarse a las demandas de los diferentes contextos, a las diferentes tipologías de alumnado, resultará clave si referenciamos una decisión compartida bajo un control de funcionamiento y un control de calidad social, pero también, si

referenciamos un control (de calidad) de orden administrativo, más o menos regulador del hacer educativo, más o menos responsable y consciente, y con mayor o menor fluidez en la interpretación de la jerarquía de conocimiento, ya sea en parámetros de competencia didáctica, de vindicación profesional, u otros.

4 Implementar el currículum y crear materiales a "prueba del profesorado", son estrategias paralelas que descualifican la actuación docente, y la reducen a mera transmisión (agente didáctico olvidado) de lo institucionalmente decidido. Esto que puede así resumirse en un ámbito de acción curricular, en un ámbito de acción didáctica se interpreta en clave de herencia de formas de transmisión doctrinaria medieval: la enseñanza de una doctrina apenas permeable. En países de toma de decisiones centralizadas, el paraguas de la "enseñanza intencional", todo el mundo lo mismo y lo de siempre, porque es lo mejor, sirve como acotación. Y esto se justifica bajo requerimientos de convalidación (un ejemplo: España). En un contexto de actuación didáctica, cambiar las acciones y las actuaciones escolares resulta difícil porque los órganos implicados en la organización de la escolarización: autoridades responsables, servicios de inspección, familias, programas de estudio organizados bajo unos libros de texto, sindicatos y/o colegios profesionales corporativos…, no lo vehiculan oportunamente. A más de esto, la contribución de las burocracias escolares al no cambio, marca una secuencia paralela que obstaculiza el saber, querer y poder hacer docente a la hora de dibujar un futuro escolarizador y educativo abierto.

5 En un espacio de mercado de la educación, las opciones abiertas en la línea de las teorías de la información apoyadas en el aprendizaje computacional, y las opciones de aprendizaje programado, abren un abanico de servicios a disposición de una clientela variable que, aparentemente, lleva a una ampliación y democratización de la oferta. Sin embargo, las actuaciones de oferta de servicios, combinadas con políticas neoliberales aplicadas a la educación y la escolarización, reproducen un esquema de diferenciación del valor asignado a estos servicios que reproduce las desigualdades en clave de unas y otras credenciales de mayor o menor prestigio según su valor en el mercado. Así, y al tiempo, esto redunda en demérito del sentido de una escolarización como servicio público de calidad.

6 La entrega de más servicio educativo a menor coste que se propone desde estas posiciones: avalar el mercado y la privatización de los servicios educativos al gusto de una clientela, favorece una diversidad de modelos escolares avalados bajo uno u otro régimen de consorcio, u otros, que se contrapone a la idea y práctica de un servicio público de calidad. Con esto, la idea y la práctica de armonía y de eficiencia escolar, que emerge en los EE. UU. en tiempos de desarrollo de la escolarización de masas, se diluye desde posicionamientos de un mercado que marca la segregación entre los que pueden y los excluidos, y que apoya, por tanto, la diferencia y la segregación escolar.

7 Véase religión y política en un primer tiempo, con sus correspondientes matizaciones católicas y protestantes; véase sistemas de organización más o menos centralizados, y/o descentralizados, y por tanto, más o menos reguladores del hacer escolar en unos y otros Estados; véase diferentes modos de saber hacer y ejercer en un formato instructivo aupado desde decisiones externas para con los requerimientos de la práctica o, en otro sentido, propiciado como ejercicio abierto al saber hacer y ejercer en profesional consciente, o también vindicativo (véase nota 3).

8 Esta disyuntiva se plantea con meridiana claridad cuando se da la paradoja de que los modelos neoliberales en la educación escolar, que debieran conducir a una más amplia libertad de elección y de regulación abierta, conducen a rememorar y reproducir unas prácticas conservadoras en los hábitos y en la organización de unos contenidos escolares que no son permeables a nuevas incorporaciones, antes bien, están limitados por y desde lo que siempre se ha hecho.

9 Son tiempos en los que lo que procede es reconceptualizar el conocimiento educativo y escolar desde posicionamientos de futuro, una vez que se ha garantizado su extensión y ampliación en el espacio y en el tiempo, y también, demográfica y democráticamente. El crecimiento educativo hacia la calidad, social en este caso, y no únicamente de apariencia administrativa, debería ir orientado a la transformación de las prácticas en clave de aprender a pensar y a actuar en autonomía. Pero la realidad no lo demuestra si tomamos como ejemplo: la aplicación de los modelos de calidad total-EFQM, los deslices en el proceso

de convergencia universitaria europea, o el mal planificado modelo de competencias. Procederá pues por ello identificar nuevos discursos, nuevas relaciones sociales, y nuevas prácticas, y esto va más allá de la homogeneización de modos de conocimiento curricular heredado que anquilosan las prácticas.

10 La organización de los sistemas de escolarización a principios del siglo XIX, tiene sus precedentes en el Plan Condorcet en Francia y en el Plan Prusiano en la gran Alemania. El desarrollo de ambas propuestas coincide en tiempos en los que el avance del pensamiento ilustrado, por un lado, y el despertar de la industrialización, por otro, plantean la necesidad de organizar una oferta escolar que paulatinamente evoluciona a obligatoria sobre la base de unos principios científicos racionales claramente superadora de modos de formateo escolar medieval regulado desde la religión y la política.

11 El intercambio educativo global que se abre merced a la contribución de organismos internacionales como la OCDE, y sus Informes PISA, en este caso, marca el (presumible) prestigio de unos y otros sistemas de escolarización auto-justificados según exigencia y coyuntura de cada momento. Véase, por ejemplo, que la mediocridad de los resultados escolares en las pruebas PISA en España se viene interpretando a modo de rankings entre CC.AA., sin que exista otra discusión sobre qué acontece con y en el funcionamiento de la escolarización, y cómo poder mejorar el hacer educativo. Por otro lado, y además, a la hora de prestigiar a unas u otras instituciones escolares, en unos y otros países, existen muchas y hasta contrapuestas variables relacionadas. Véase por ejemplo, las lenguas vehiculares de enseñanza, y su prestigio, como determinantes de acceso a unos programas formativos. Renquear sobre esto, es ignorar la realidad de la globalización anglófona y, en este frente, Europa debiera abrirse como espacio multilingüe para volver a ocupar un lugar y un espacio que en educación se ha descuidado.

12 La defensa de los derechos humanos, y la extensión y ampliación de las prácticas democráticas en las sociedades occidentales contemporáneas, toma naturaleza como apoyo a la inclusión de las diferencias individuales y sociales. Esto, que se referencia con claridad en las Declaraciones de la UNESCO, marca desde mediados del siglo XX la evolución hacia la toma de consideración de las diferencias individuales, y traza una trayectoria evolutiva desde la discapacidad a las necesidades educativas especiales, la integración…, en formato de normalización, y mediando apoyo de las oportunas medidas compensatorias, a la inclusión y la educación para todas y todos. Bajo este prisma, la inclusión de las diferencias de género, raza, clase social, credo religioso, diferentes culturas, múltiples identidades…, traza ya hoy un panorama abierto al cambio desde posicionamientos poscoloniales.

BLOQUE I

Educación y escolarización: Claves y referentes

CAPÍTULO PRIMERO

La enseñanza y la escolarización en el tiempo: De res-pública a ciencia de la educación

Dentro de las particularidades de cada espacio y lugar, la escuela y la escolarización se han formateado bajo una serie de hitos significativos en su evolución histórica. Han contribuido, por ejemplo, a la adaptación de la juventud a las normas y los valores que prevalecen en una u otra sociedad, al estímulo de la capacidad de pensar si se trata de preparar a las y los jóvenes para un futuro incierto, o también, al desarrollo de unos procesos de civilización abiertos a la integración de la ciudadanía.

Todas esas cuestiones hacen referencia al currículum, a la cultura y a la comunicación. Y son estos tres elementos los que trazan el significado y el sentido de la escuela y de la escolarización en el tiempo. Es así que, a la hora de analizar esto, procede contextualizar qué conocimientos son hoy los más válidos y oportunos, qué valores culturales tienen un mayor significado, y qué formas de crianza son las más recomendables. Lamentablemente acontece, sin embargo, que de manera habitual estos aspectos se vienen atendiendo de forma separada cual si fueran parcelas diferenciadas sobre las que se construye el armazón de la escolarización. Teniendo en cuenta tal circunstancia, en la elaboración de esta obra revertimos nuestras perspectivas de análisis para volver la mirada hacia atrás y comenzar con aquellas disposiciones y formas históricas que han promovido la escuela como institución y la escolarización como proceso de intervención.

En sus formas constitutivas, y en las prácticas que fomentan, la escuela y la escolarización permiten codificar siglos de experiencia humana. Sus recorridos, ideológica y materialmente, han dado cuerpo y prestancia a instituciones que se orientan hacia el logro de unas aspiraciones sociales. Así pues, apoyándonos en estas consideraciones de partida, en esta obra nos vamos a centrar en un elemento particular de la fase de socialización escolar: la dimensión pública, porque al analizar esta dimensión se infiere la contribución del sistema educativo al hecho social y a la preparación de jóvenes para la vida pública con sus

posibles implicaciones. Es así que, situar el significado de público en su origen, y en las etapas más significativas de su evolución, permite observar cómo se ha de entender la vida pública en su desarrollo en el tiempo. Y para clarificar este punto, lo más factible es recurrir a un trabajo de indagación histórico y comparativo, pero también preliminar y selectivo, siendo como es cierto que no existe un espacio de conocimiento concreto que posibilite dilucidar todas las implicaciones del término público, y siendo como es cierto, también, que resulta difícil hacer un seguimiento exhaustivo de aquellos aspectos relacionados con la escuela y la escolarización, que han podido emerger en su evolución, aunque no estuvieran previstos.

Escolarización y textualización

Disertar sobre los orígenes de la escolarización no es una tarea fácil aunque tampoco complicada. El vocablo "academia" se usa en la Atenas clásica, y el vocablo "schola" es conocido por los romanos. Sin embargo recurrir a estas evidencias para recalcar los orígenes de la escolarización resulta un tanto lejano pues, en aquel entonces, uno y otro vocablo se utilizan con otros significados y con diferentes propósitos. Teresa Morgan (1998) investigadora sobre el tema, sostiene que "apenas conocemos nada sobre las instituciones de educación en el período clásico" y este criterio queda también corroborado por Curren (2010). De igual modo, indagar sobre cómo la idea de "res publica" (asunto público) puede, o no, aplicarse a la práctica educativa, tampoco es una tarea complicada. La obra de Cicerón De re publica (referenciada el año 54 a. C), dedica su "libro cuarto" a la educación. Sobre el sentido de público, sin embargo, quedan solamente algunos fragmentos aunque las proclamas del orador resulten sugestivas: "Pienso que quizás hemos prestado poca atención a la educación nacional del pueblo. Los romanos entienden que no se debe fijar un espacio para la educación, porque no debe estar regulada por Leyes, ni se debe transferir de forma pública y uniforme a todas las clases sociales" (disponible en Online Library of Liberty, traducción de los autores).

Tomando en cuenta a Cicerón para referenciar las aspiraciones clásicas sobre la educación, resulta razonable asumir que las escuelas toman un formato en fecha posterior, en una época Moderna que da continuidad a la Edad Media. Y es así que si procedemos a caracterizar la innovación educativa en el período de los siglos XV y XVI, deberemos traer a colación tres fuentes ilustrativas: 1) la obra de C. Stephen Jaeger (1994), "The envy of angels: Cathedral schools and social ideals in medieval Europe 950-1200" (La envidia de los ángeles: Las escuelas catedralicias y los ideales sociales en la Europa medieval); 2**)** la representación pictórica de Ambrogio Lorenzeti (cf. 1290-1348) depositada en Siena, "The

allegory of good government: Effects of good government in the city" (La alegoría del buen gobierno: Efectos del buen gobierno en la ciudad); 3) la discusión de Anthony Grafton: "On the advantages and disadvantages of letters" (Sobre las ventajas y las desventajas de las cartas) escrita por León Battista Alberti y datada en la primera mitad del siglo XV (Grafton, 2000).

Jaeger (1994) diserta sobre las escuelas catedralicias del siglo XI que ocupan una dimensión significativa en el recordatorio histórico. Ninguna de ellas la tiene, sin embargo, por su trabajo filosófico, o imaginativo e incluso su producción poética apenas tiene valor. No ofrecen fuentes de referencias autobiográficas, y tampoco compendios de secuencias de aprendizaje que permitan comparar las distintas ofertas educativas de la época. Según estas premisas, sus debilidades son evidentes. Sin embargo, la posibilidad de identificar el fervor entusiasta que las escuelas catedralicias despiertan en muchos observadores contemporáneos, resulta destacable.

Jaeger (ibid), resuelve esta aparente contradicción y sostiene la hipótesis de que los acontecimientos que se desarrollan en las escuelas catedralicias no han sido transferidos con claridad en las fuentes que se han heredado y que están aún disponibles. La razón por la que deben tener su particular reconocimiento es porque la actividad de las escuelas catedralicias se plantea sobre la "autoridad del profesor" como criterio pedagógico dominante. Sus diferencias con las escuelas modernas pueden así resumirse en que: "la estrategia de instrucción reconocida en el siglo XX —lectura, comentario, texto, memorización, recitación e interpretación— existe en una primera época de las escuelas catedralicias pero figura como un elemento menor de una estrategia que se dirige a la imitación del profesor. Es el mismo profesor con su propia presencia y ejemplo, quien determina el tema de trabajo y esta manera de proceder es la esencia de la instrucción, es decir, el currículum" (extraído de Jaeger, 1994, pág. 76, traducción de los autores).

La imitación del profesor es "el método pedagógico más antiguo", cuando lo más oportuno era trabajar pedagógicamente apoyándose en el carisma personal del enseñante (Jaeger, 1994, pág. 76). El acto de enseñar se sustenta en la personalidad del profesor y en el mimetismo que reproducen sus acciones, conductas y conocimientos. El profesor carismático enseña el currículum con su simple presencia y transforma al alumno/a cuando éste es capaz de asimilar pequeñas copias de su desempeño. Tal modelo de aleccionar difiere en este sentido de los planteamientos de las escuelas en la antigua Grecia.

Una escuela catedralicia no es una oferta de aprendizaje basada en textos, y en la que no se utilizan textos, en ella se comunican sugerentes formas de vivir. La juventud aprende una moral y unos modos de actuar por la influencia de un notable (padre) de la Iglesia quien, habitualmente, está acompañado por un

maestro de novicios (magister novitiorum). Bajo la fuerza moral del profesor, y la vigilancia del maestro asistente, a las y los aspirantes se les disciplina corporal y mentalmente hasta que adquieran el capital cultural necesario para progresar en los círculos eclesiásticos y en los asuntos mundanos y espirituales.

Pero siendo esto así, identificar las fuentes primarias para detallar el modo como funcionan las escuelas catedralicias no resulta fácil. Jaeger, consciente de esta problemática, al objeto de clarificar algunas de estas características, recurre a fuentes secundarias. Una de ellas la constituyen "las escuelas palaciegas" y de "la corte" con Carlomagno. La disciplina eclesiástica (ecclesiasticae disciplinae) en dichas escuelas es descrita por Hincmar de Reims (806-882) tal y como sigue: "La corte del rey se denomina propiamente escuela porque es un curso de disciplina (schola, id est disciplina) que no se reduce a unos escolares determinados, a varones deseosos de aprender y de entrenarse de forma convencional, antes bien, se corresponde con una escuela de y por derecho a la que se puede optar como espacio para disciplinar. Como ámbito corrector, sirve para mejorar a los hombres en sus formas de vestir, comportarse (habitus), caminar, hablar y actuar, o para que se atengan a las normas de corrección apropiadas para una buena vida" (Jaeger, 1994, págs. 27-28, traducción de los autores).

Jaeger entiende que asociar "palacio" y "corte" con el término escuela puede malinterpretarse, porque se diferencian en la forma como se perfila su concepción moderna entendida como lugar especializado en el que algunas personas enseñan y dan discursos, y otras aprenden y leen. Jaeger propone que para dar un mejor sentido a la noción primigenia de escuela como institución relacionada con el saber, ésta connotación nunca debe asociarse con aquello que el vocablo escuela representa hoy. Según esto, la propuesta prefigura una variante generalista de socialización comunitaria en la que se da cabida a un grupo de características, hábitos e intereses comunes. En tiempo de los merovingios en Francia (siglos VI a VIII), la voz "schola" referencia el entorno de la corte. Pero Jaeger identifica también otras fuentes alemanas y francesas donde se refiere que la carismática naturaleza de las instituciones instructivas, en tiempo de los carolingios, difícilmente puede vincularse a un significado escolar: "no existen escuelas monásticas propiamente, ni tampoco escuelas en los monasterios, antes bien, la escuela es el mismo monasterio" (Jaeger, 1994, pág. 383, nota 37).

Para el siglo XII, la realidad que sustenta el aprendizaje en las escuelas catedralicias, monásticas, palaciegas o cortesanas, va cambiando. Peter Abelard (1079-1142), una figura notable en este proceso de transformación, en un poema escrito para su hijo Astralabe recurre a una admonición en relación a la enseñanza y el aprendizaje: "cuidarse no solo de quien habla, sino también del

valor que tienen sus palabras" (Jaeger, 1994, pág. 230). Esto es precisamente una muestra de cómo los modos de aprendizaje categorizados por JAEGER como "ejercitación sin escritos", van evolucionando a un nuevo modo de aprendizaje que se apoya en cuerpos de escritura: textualización. Los cuerpos de escritura sirven para organizar, entre otras, "la ficción, la didáctica y la literatura imaginativa" (ibid, pág. 14). La obra escrita, es la que bajo formas literarias traza la barrera entre el maestro carismático y el aprendizaje. De este modo se abre el camino para la creación de un colectivo independiente de profesores/as con libertad de movimiento, quienes apoyados en libros y manuscritos operan al margen de la jurisdicción inmediata de la Iglesia. Es a partir de aquí que la escolarización evoluciona a pública y que se otea la actividad de un mercado educativo.

Este último rasgo, profesorado autónomo que ofrece un servicio público, queda ilustrado por Ambrogio Lorenzetti en su representación "Alegoría del buen gobierno: Los efectos del buen gobierno en la ciudad" (1338-1340). Una parte de su alegoría se visualiza en un mercado en el que un ciudadano monta una tienda entre un zapatero y un carnicero. El ámbito de mercado sugiere que el profesor independiente sigue las prácticas adoptadas por otros oficios. Esto significa que no solamente encuentra un lugar en las estructuras políticas de la vida urbana, sino que también empiezan a prepararse unos modos gremiales. GRAFTON (2000) retoma el tema en su estudio de Alberti, y refiere que ya por el siglo XV las comunas en Italia dan soporte a las escuelas públicas y posibilitaban su alquiler, mantenimiento y patrocinio, a cargo de profesionales exentos. Estos enseñantes se sienten capacitados para satisfacer las aspiraciones de los miembros más ricos de la comunidad a la hora de instruir a sus hijos varones en la lectura y la composición de textos en latín, algo importante para la sociedad mercantil de la época y para el gobierno de las ciudades independientes tan florecientes por entonces en Italia (Grafton, ibid, pág. 33, y Grafton y Jardine, 1986).

La evolución del mercado al método

Las agencias educativas, una vez fuera del control de la autoridad de la Iglesia, buscan un nuevo acomodo que se corresponde con el auge de los términos currículum, cultura y comunicación: qué se tiene que enseñar, cómo, a quiénes y por qué. A partir de estos y de otros términos, las regulaciones de aprendizaje que se popularizan en la Edad Media se rediseñan en función de las exigencias de comerciantes y artesanos. En consecuencia, "una pequeña minoría, políticamente activa de guardianes escolares, hereda una cultura foránea madura, que avalada por su capacidad intelectual y moral, contribuye sustancialmente al

desarrollo de sus comunidades" (Grafton y Jardine, 1986, pág. 220).

Cada miembro del gremio sirve de pivote al Estado (Grafton y Jardine, 1986). La instrucción se ofrece con un acentuado sesgo de oratoria, esto es, con un perfil de responsabilidad pública. El propósito es el entrenamiento para el debate político, la toma de decisiones teológicas y proceder a las previsiones legales. La "instrucción debe comprometerse en el desarrollo de personas con las que pueda contarse para tomar decisiones cuando sea menester, pero también cuando las decisiones deban transferirse al público en general" (ibid, pág. 211).

El desarrollo político durante el Renacimiento coincide con formas gremiales de gobierno en las ciudades, y se evidencia en textos que ayudan a entender mejor el tipo de preparación de las élites. El tratado paradigmático en relación al aprendizaje en la "corte" es ahora El cortesano (Il Cortegiano, 1528) escrito por Baltasar Castiglione (1478-1529). El equivalente en lengua inglesa, autoría de Roger Ascham (1515-1568), es La Maestría escolar (The Scholemaster, 1570). Esta obra, a pesar de su título, no se dirige especialmente a las escuelas, antes bien, está escrita para orientar "el desarrollo y crecimiento privado de la juventud como caballeros y como nobles" con sus correspondientes títulos y casas. Estos dos textos contrastan con la contribución de Richard Mulcaster (1531-1611) a quien se le recuerda como el primer director de una escuela fundada por la compañía mercantil Taylor entre 1561-1568, y también, como autor de dos obras: Posiciones (Positions, 1581) y Primera Parte de la enseñanza elemental (The first part of the Elementarie, 1582).

Los dos volúmenes de Mulcaster son pioneros en la organización de la escolarización y de las prácticas pedagógicas de la época. Uno y otro se dirigen al profesorado que trabaja con aprendices agrupados en clases (el vocablo class, aparece en 1517, Hamilton, 1989, cap. II). Mulcaster, marca diferencias con Castiglione y Ascham. Como pedagogo, es consciente de que el comercio europeo debe hacerse utilizando las lenguas nativas, además del latín, y esto encuentra también refrendo en la publicación en francés de la obra Ensayos (Essais, 1581) de Michel de Montaigne (1533-1592). Con todo, y paulatinamente para finales del siglo XVI, el entender educativo dominado por el latín se orienta hacia el empleo de las lenguas vernáculas.

La enseñanza y la erudición en el Renacimiento

En sus escritos, Mulcaster se dirige a una audiencia heterogénea. Contemporáneo de William Shakespeare (1546-1616), es a la vez maestro de escuela y hombre de mundo comprometido en la difusión de las ideas humanistas y en la enseñanza de las lenguas clásicas y modernas, una inquietud que tiene gran relevancia en la reforma protestante (Cousin-Desjobert, 2003).

Pero la meta del aprendizaje sigue siendo idéntica: la erudición, que es estado o condición de ser entrenado o instruido, según referencia el Oxford English Dictionary. Ahora bien, ¿cómo figuran, o se recogen, los cambios en las ideas humanistas? ¿En qué grado estos cambios están influenciados por la reforma del pensamiento religioso en circunstancias en las que el ímpetu a favor del cambio, abierto en la primera mitad del XVI, empuja a que las lenguas clásicas salgan de las escuelas catedralicias y monásticas para saltar a la arena pública?

Reformistas tempranos como Juan Luis de Vives (1492-1540) y Desiderius Erasmus (1466-1536), reivindican los escritos de Cicerón (en particular, De oratore, 55 a.C.), y no prestan demasiada atención al entrenamiento en la oratoria. Pero las aportaciones de Vives y de Erasmus encuentran una razón de ser en los trabajos de Rudolphus Agrícola (1444-1458), un humanista holandés a quien se le recuerda cruzando una y otra vez los Alpes como mensajero del humanismo italiano hacia el norte de Europa. Su obra más conocida, "De inventione dialéctica", iniciada en Italia, y terminada en Alemania en 1479, se publica repetidamente en París entre los años 1538 y 1543. Este texto, que plantea una revisión de la instrucción escolar para referenciar la conducta en la vida pública, las cortes y los púlpitos, representa la culminación de la obra del Renacimiento en la reorganización de la oratoria clásica.

"De inventione dialéctica" tiene un gran significado en la historia de la instrucción. Las prácticas de persuasión razonada conocidas con posterioridad como dialéctica, se formulan precisamente en esta obra. R. Agrícola da forma a la argumentación que presupone la renuncia a la herencia escolástica medieval, o fascinación aristotélica por las verdades absolutas de derivación lógica. La dialéctica encuentra justificación en una variedad de fuentes entendidas como clasificación de ideas previas auspiciadas por una u otra reivindicación, o tesis particular. La proposición de R. Agrícola se resume como la aceptación de un modo de argumentación en sus conclusiones que puede ir más allá de las aportaciones aristotélicas y de las de sus seguidores medievales. Según este criterio, tanto la intuición como las imágenes que aportan los trabajos de historiadores, poetas y oradores, pueden ser igualmente aceptables y asumibles. Para Agrícola, la enseñanza de la dialéctica tiene mayor margen que la enseñanza de la lógica y se abre a un territorio de análisis más amplio que se extiende al arte de encontrar: "todo lo que puede representar uno u otro tema bajo el campo de la probabilidad" (Moss, 1996, pág. 77).

En la medida en la que la escolarización renacentista adopta la argumentación dialéctica, se van caracterizando tres rasgos distintivos: 1) se rompe con las fuentes clásicas; 2) se introducen textos de orientación post-medieval que incorporan, por ejemplo, las aportaciones de Vives y de Erasmo de Rotterdam; 3) se utiliza la textualización en un formato de aprendizaje más factible de elaborar

por la expansión de la imprenta a partir de Johannes Gutenberg (cf. 1400-1468). La posibilidad de acceso a la impresión múltiple, marca el uso simultáneo de textos estándar tanto en lenguaje oral como escrito. Son tiempos en los que la contribución de R. Agrícola marca el desplazamiento de los objetivos de aprendizaje más allá de la habilidad de demostración de unas pruebas. Esto resume la preferencia escolástica: llegar a una erudición que es básica desde una percepción humanista. En la medida en la que la erudición resulte convincente, se consigue una adecuada instrucción y entrenamiento. Tanto es así que, merced a la influencia de la dialéctica, la enseñanza se hace más asequible en tanto en cuanto aspira a favorecer el entendimiento de lo desconocido (Ong, 1958, pág. 103, referenciando De inventione dialéctica de Agrícola).

La textualización apuntada por Jaeger, potencia los recursos de impresión disponibles para la enseñanza bajo una doble orientación: 1) escritos transferidos como manuales que las y los aprendices utilizan selectivamente para autoformarse, y 2) libros de texto graduados que, con la ayuda del profesor, orientan a las y los aprendices a tomar unos mensajes heredados con valor de futuro[1]. Este recurso educativo, se sostiene sobre tres esferas que se solapan. En primer lugar, el ámbito doméstico, en el que padres y tutores se sirven de escritos para modular la crianza de las y los miembros jóvenes de la familia y de la servidumbre. En segundo lugar, el ámbito eclesiástico, en el que la juventud de ambos sexos se prepara como servidores de la Iglesia. En tercer lugar, el ámbito público, en el que la juventud se prepara para desempeñar determinados roles tales como artesanos y mercaderes.

Durante este período, gana peso la idea y práctica gremial de que la erudición puede servir al bien común: a la Commonwealth, lo que como vocablo se abre paso en el siglo XVI. Este término figura también en una traducción del siglo XIX de la obra “De re publica” de Cicerón titulada: Tratado de la riqueza común, aunque en esta edición no tiene las connotaciones republicanas en las que se mueve Cicerón. La idea de riqueza común, presupone que los grupos sociales tienen una responsabilidad corporativa en el bienestar de sus miembros: su Commonwealth (Jones, 2000). Además, las y los miembros con mayores dificultades (viudas y huérfanos, por ej.) reciben apoyo especial si aceptan los deberes sociales asociados a su estado de necesidad. La idea de Commonwealth se sostiene así sobre una estructura moral de regulación que subsume las prácticas pedagógicas diseñadas, entre otros, por Richard Mulcaster. A tenor de esto, las escuelas, maestros y directores, juegan un rol particular en el desarrollo de diferentes opciones de erudición, o de aprendizaje, de acuerdo con las corrientes ideológicas que van tomando cuerpo paralelamente a la reforma de la Iglesia cristiana. Y con esto, el énfasis educativo del siglo XVI se desplaza de las prácticas de la corte a las prácticas confesionales.

El humanismo: Del libro como manual general al libro de texto

La escolarización confesional del siglo XVI sirve a los propósitos educativos de una época en la que encajan las "necesidades de una nueva Europa con élites gobernantes y con oficiales que se organizan de forma hereditaria para que puedan desarrollar los esfuerzos necesarios para cerrar cualquier debate políticamente vital sobre cuestiones sociales… Son los tiempos de la Contrarreforma que se nutren de una ortodoxia protestante tardía" (Grafton y Jardine, 1986, págs. XIII-XIV).

Es así que, bajo la influencia de la presión confesional y política, la enseñanza del humanismo experimenta profundos cambios. Sirviéndose de manuales, evoluciona hacia una enseñanza formalista que se sustenta en un "corpus" de guardianes escolares que serán los encargados de dar paso a una rama instrumental del humanismo: el humanismo pragmático, también catalogado como humanidades (Grafton y Jardine, ibid). Con este salto, el ideal de orador interpretado por Quintiliano como "buen hombre que destaca en el arte del discurso", queda desplazado por la imagen del orador pragmático: "alguien que organiza los hechos que sirven como argumentación para la anmunición del orador" (Grafton y Jardine, 1986, págs. 197, 192, 188). El fiel sirviente del período posreformista preocupado por el bien común: Commonwealth, no se vincula al ideal de un buen hombre (vir bonus) que posee unas cualidades éticas como resultado del estudio de una serie de tratados humanistas selectos, entre otros, de Aristóteles, Cicerón, Virgilio y Horacio. La fluidez de los servidores del Estado deriva ahora del estudio de escritos elaborados por otras generaciones de humanistas: Machiavelo (1496-1527), por ejemplo.

Marcando distancias con la enseñanza humanista, son ahora tiempos de las humanidades que no exigen como garantía que "los productos resultantes sean necesariamente hombres buenos y piadosos". Las humanidades evolucionan en otra dirección, como "el estudio del arte de hablar antes que de conocer". Las cualidades humanistas de "elocuencia", "capacidad de aprender", o "comprensión filosófica", no sirven en contextos de textualización de las opciones humanistas vinculadas a unos cursos escolares (Grafton y Jardine, 1986, págs. 194-195; Ong, 1958). Prestar atención a múltiples aspectos políticos y administrativos, da un valor a las humanidades pragmáticas, y esto marca un espacio de diferencias con el humanismo individualista del siglo XV. La erudición constituye la "ruta para el gran oficio de gobernar". Ya no es representativa de la bondad humana (Grafton y Jardine, 1986, pág. 189). Y como rama instrumental y pragmática del humanismo, se acepta en todas las escuelas florecientes de finales del siglo XVI, protestantes o católicas (Grafton y Jardine, 1986, pág. 97), algo que también corrobora Scaglione (1986).

Una transformación pedagógica similar puede apreciarse en el trabajo de los

jesuitas a partir de 1540. Los primeros escritos de Ignacio de Loyola tratan de sus experiencias de conversión conocidas como Ejercicios espirituales (1520). Las orientaciones de esta obra se caracterizan como una "pedagogía de la imitación" que toma como guía la vida de Cristo (Demoustier, 1996, pág. 34). Pero sus "métodos para la meditación" evolucionan con el tiempo, y cuando su obra se traduce del español al latín (1548), el texto de I. de Loyola ha sido codificado y transformado (Stock, 2001, pág. 22). En su forma original figura como una "conversación espontánea abierta a inspiración aleatoria del espíritu", pero en su traducción figura como "conversación planificada que sigue un modelo predeterminado en mayor o menor grado" (Clancy, 1978, pág. 31).

El mismo proceso de revisión se da en la preparación del Ratio Studiorum. Los jesuitas, quienes en su inicio aspiran a ser misioneros antes que profesores, cambian de orientación hacia esta nueva tendencia. Enseñar, o conferenciar, se convierte en un ministerio distintivo cercano al rezo (O'Malley, 1993, pág. 104). Es más, la disertación no se reduce a "una mera transferencia de material en el aula universitaria" porque ha de buscar la "adaptación" de las prácticas universitarias a "las necesidades y los interrogantes de la gente corriente" (O'Malley, 1993, págs. 105-106).

Siguiendo a Bartlett (1984), el primer documento jesuita que establece unos principios para el "entrenamiento académico" se titula la Fundación del Colegio (1541). Ignacio de Loyola participa aparentemente en su preparación. Pero este documento no es precisamente "un plan de estudios", antes bien, es un "esquema de organización" (ratio) que se elabora en 1566 y se complementa y redefine en 1586 como el afamado Ratio Studiorum (plan de estudios, ahora oficial) elaborado por expertos de diversos continentes. La obra proyecta un cuerpo de directrices generales pero no oculta algunas dudas en relación a cómo conciliar las finalidades colectivas con los requerimientos locales de las instituciones educativas (Julia, 1996, pág. 128). Será con posterioridad que la edición revisada y autorizada de 1599 critica aquella su "naturaleza discursiva y el carácter dubitativo. Y como resultado de las deliberaciones propone que el borrador de 1586 se revise, reorganice y codifique al completo, para desarrollarlo después como conjunto de reglas que tratan de las responsabilidades individuales, de temas y de clases" (Bartlett, 1984, pág. 163, referenciando a su vez a Farrell, 1938).

La proyección educativa del siglo XVI sigue un movimiento generalizado en el norte y sur de Europa que representa una indudable transformación de la escuela confesional hacia una versión más pragmática de las humanidades. Mientras la erudición puede ciertamente entenderse como instrucción y entrenamiento, la escolarización se caracteriza como conversación planificada, y nada espontánea, que se ejemplifica en unos catecismos orales y escritos. En consecuencia, en la

medida en la que el pragmatismo se abre a las ideas confesionales protestantes y católicas, la propensión hacia un proyecto totalizador es manifiesta.

La trayectoria de Ramus a Comenio: Un proyecto educativo totalizador

Será Peter Ramus (1515-1572) quien rubrique una continuidad con el desafío a favor de la dialéctica que ya proponía R. Agricola. Antes de ser asesinado en París en la masacre del día de San Bartolomé, Ramus trata de ampliar la noción de persuasión razonada y la transfiere a sus publicaciones. Tanto es así que algunos historiadores (Copenhaver y Schmitt, 1992, pág. 238) han considerado la respuesta de Ramus a la problemática de la época como una "maravilla pedagógica", lo que en la educación comparada ha quedado catalogado como "un triunfo inequívoco" (MacLean, 2001, pág. 228) que sorprende a la Europa protestante (Brockliss, 1996, pág. 582). Es así que las aportaciones de Ramus marcan el preámbulo de aquellos rasgos más significativos del proyecto totalizador de J. A. Comenius en su obra Didáctica Magna.

Los ensayos de los humanistas tempranos, se apoyan en tres premisas: 1) los argumentos pueden agruparse como estrategias de persuasión razonada, o dialéctica; 2) la competencia en el ámbito de la persuasión racional tiene similitudes con la erudición; 3) la erudición es necesaria para participar en la vida pública. Evidentemente, estas formas de argumentación se plasman en tratados que sirven para la trasmisión del conocimiento en las aulas, el discurso en el parlamento, los sermones en las iglesias y las sentencias en la corte de justicia. En este sentido, la convicción de Peter Ramus de que la preparación de una línea de argumentación se puede metodizar (Gilbert, 1960), es una contribución al pensamiento occidental y a la eficiencia de la instrucción.

A la hora de llevar a buen término la tarea de sistematizar, uno de los ejes que se ha de tener en cuenta es el conjunto de temas y de ideas principales que los conforman. Los temas, acuñados en lugares comunes (loci comunes), prefiguran pequeños cortes o secuencias, que marcan logros factibles mediando la persuasión. Francis Bacon, por ejemplo, en sus Ensayos (1597), se hace eco de esta estrategia cuando comenta los espacios de encuentro de la persuasión entendida como insinuación que provoca una mejor apercepción y que lleva a optar por la convicción a favor de una resolución (Bacon, citado en Gaukroger, 2001, pág. 103). En la medida en la que dominar una parte del todo es prerrequisito en el avance del conocimiento, la argumentación de Ramus recuerda que, con el dominio de pequeños cortes, pueden lograrse mejores resultados sin necesidad de recurrir a discursos tan elaborados como lo hacían los escolásticos medievales y los primeros humanistas.

Esta apreciación aparece también en los primeros escritos de Johannes Sturm (1507-1589), Rector luterano del Instituto de Estrasburgo, quien en 1539 diferencia las expresiones abundancia de enseñanzas y método de instrucción: "El arte es una colección amplia de proposiciones y observaciones generales que aspiran a un fin útil en la vida. Por la abundancia de opciones que ofrece, y tratándose de la puesta a punto de una variedad de formas de arte, la organización en secuencias ciertas, cortas y directas, permite su uso a corto plazo y de forma simple, clara y sencilla. Los griegos denominaban a esto método (methodus) y procedimiento de enseñanza (didascalia). Y esta división en materias, o asignaturas, es el método que las hace útiles para la enseñanza y la comunicación" (Ong, 1958, págs. 159-160, traducción de los autores).

En sus análisis, Ong (ibid) apunta también a otro fenómeno que hace referencia a la organización de la instrucción clasificable en cuanto a tal con el vocablo latino "docere", traducible como enseñar, pero que igualmente significa mostrar, o hacer un manifiesto. Esta misma connotación se da a la palabra documento, y esto sugiere una afinidad entre enseñanza y documentación que puede orientarse a la proliferación de materiales útiles para la enseñanza (a decir, libros en formato de manuales, y libros de texto graduados). Pero también puede orientarse al desarrollo de la instrucción como producto de un guión de "representación escolar" fácilmente transferible. De este modo, la propuesta de Ramus: su maravilla pedagógica se abre a un proceso de introspección que toma prestadas ideas asociadas a las prácticas orales de la dialéctica que se pueden trasponer en formas textuales fáciles de imprimir, circular y representar (Ong, 1958, págs. 159-160).

En los años 1540, Ramus experimenta también con divisiones binarias o dicotomías, tratando de elaborar taxonomías de los mapas de conocimiento. Su contribución metodológica es así un adelanto a los trabajos de categorización que realiza el sueco Linnaeus en el siglo XVIII[2]. Estas divisiones dicotómicas, destacan como jerarquías de conocimiento ramificadas comparables con el símil de un árbol. El alumnado y el profesorado pueden seguir unas estrategias para desarrollar las enseñanzas y el aprendizaje acotándolas desde una organización ramificada del conocimiento, sea de "abajo-arriba", o de "arriba-abajo". Los árboles de conocimiento simbolizan un orden con un doble sentido: el orden natural de las cosas que, tal cual heredado, queda reflejado por dicho árbol del conocimiento en su conjunto. Sus ramificaciones (su materia subjecta), representan el material de enseñanza (McLean, 2001, pág. 235), y en cuanto a tal, delinean divisiones instructivas previamente establecidas.

Ramus (rama en latín), formula de este modo la lógica de la escolarización trazando similitudes con la lógica de la auto instrucción humanista que R. Agricola reformulara en el siglo anterior. Su preocupación por la utilidad (Mack,

1993, pág. 354), incentiva las aspiraciones de aquellos tiempos en los que se opta por una tecnología aplicable a la enseñanza de cualquier campo de conocimiento. Jill Kraye (1995, pág. 110), al referirse al proyecto totalizador de Ramus, sostiene que: "quizás el mejor practicante del método Ramus" es Georg Andreas Fabricius (1589-1694), director de la escuela Oldenberg, quien "reduce toda la Filosofía a unos mapas de conocimiento convenientemente organizados para que los estudiantes, en poco más de un año y esforzándose día a día adquieran el conocimiento humano".

Tal y como afirma Hotson (2007), la contribución de Ramus desplaza al humanismo del siglo XV. Su opción por una "pedagogía más util" que se apoya en "el orden y el método" se adapta mejor a, y encaja con, las necesidades del cada vez más numeroso grupo de estudiantes. Los textos que enuncia Ramus, abandonan el canon clásico de instrucción en las artes y las ciencias. Están metodológicamente organizados y, por ser más comprensibles, sustituyen a los grandes (y categóricos) escritos de la antigüedad" (Hotson, 2007, págs. 279-280). Sin embargo, los esfuerzos de Ramus son controvertidos y despiertan gran oposición entre sus coetáneos humanistas. Y tal como sostiene Ong (1958), probablemente esto es lo que aceleró su muerte prematura por asesinato. Pero hay que decir también que la labor de Ramus se desarrolla de forma paralela a la actividad de los jesuitas, y que la aspiración de convertir la educación en algo más eficiente y útil anima a que otros innovadores tiendan puentes entre los proyectos de Ramus y de Comenius. Entre los más notables que allanan este camino, corresponde situar a Bartholmäus Keckermann (cf. 1572-1609) y a Johann Heinrich Alsted (1588-1638).

Keckermann, al igual que Ramus, rechaza el análisis literal de palabra por palabra de los textos clásicos, lo que es un rasgo de aprendizaje medieval ligado a la herencia aristotélica anterior. Profesor de escuela durante 10 años, y de Universidad entre 1592 y 1601, en Heidelberg, este protestante centro europeo considera el valor de la aproximación al estudio por cercanía, y reconoce que el análisis clásico no es relevante para la mayoría de estudiantes toda vez que les cuesta avanzar por la enrarecida problemática de la teología (Hotson, 2007, pág. 152). Keckermann, elabora un método general o sistema de enseñanza organizado según diferentes categorías: 1) praecognita, interpretable como actividades educativas que identifican el campo; 2) systemata, que busca referenciar la elaboración de los contenidos de un campo a través de dos actividades tipo: 2a) praecepta, o identificación de las ideas clave; 2b) commentaria, discusión de estas ideas; 3) regulae, que señala aquellas categorías que se usan para identificar las definiciones, divisiones y reglas asociadas de cada disciplina; 4) gimnasia, que delimita el territorio de unos ejercicios, ejemplificados en disputas, útiles para desarrollar prácticas sobre una disciplina

general. Ahora bien, según el entender de HOTSON (2007, pág. 139), Keckermann, al pretender dibujar una alternativa aristotélica más sofisticada frente a las opciones de Ramus, propone una metodología universal, no tanto un método específico.

Keckermann deja la Universidad de Heidelberg en 1601 para regresar a su lugar de nacimiento, Gdansk (Polonia), donde es contratado por el Consejo Escolar de la ciudad para organizar las enseñanzas del Gymnasium (Instituto). Antes de su muerte, a los 37 años, con la ayuda de algunos de sus estudiantes, tiene tiempo para confeccionar un Compendium (Compendia) que, organizado en secuencias mensuales, ofrece el programa: cursus philosophicus de tres años de duración. Su Opera omnia se publica en dos volúmenes en Ginebra y se divulga por toda Europa, desde Oxford hasta Leiden y Berlín (Hotson, 2007, Cap. IV). Una de estas copias llega a Herborn (Alemania), donde Alsted sigue los pasos de Keckermann y escribe en 1610 un tratado corto en latín: La Panacea filosófica, que resume un método de enseñanza y de aprendizaje novedoso, cuidadoso y sencillo. Esta obra se publica en versiones sucesivas entre 1613 y 1630. Según sostiene Hotson (ibid), Alsted busca combinar el aprendizaje humano con una versión detallada de la pedagogía de Ramus bajo un grado de dificultad que parece pertinente para aquellos "Gymnasium" ubicados en regiones que no tienen ni recursos financieros, ni un estatus imperial, como para establecer sus propias universidades.

Los trabajos de Alsted prestan especial atención a la esfera pública en un doble sentido. Por un lado, sitúan "las pretensiones de lo que puede ser el gobierno civil como contribución a las aspiraciones de una educación eficiente para los cuerpos de oficiales necesarios para la reforma de la administración territorial, la organización de la Iglesia…, y la vida diaria de la población en su conjunto" (Hotson, 2007, págs. 286-287). Por otro lado, sirven a los intereses del alumnado "por cuanto que se les ofrece el tipo de educación que necesitan, a un precio que les es factible y asumible".

La Encyclopaedia Cursus Philosophici de Alsted, constituye una combinación explícita y digna entre currículum (enciclopedia) y didáctica (método). Ambos conceptos se recogen en la misma página de la versión de 1630, y Comenius y Herbart cimientan gran parte de su obra sobre estos conceptos[3]. En su conjunto, la contribución de Alsted representa la culminación de la labor de innovación pedagógica de un siglo que sigue la inspiración de Ramus. Pero además, y así debe destacarse, Alsted marca un punto de inflexión en la historia de la educación pública que coincide con la Guerra de los Treinta Años (1618-1648). Esta larga contienda que, en suelo alemán, da una continuidad a la frágil Paz de Ausbursgo (1555) bajo el Imperio de Carlos V, arrastra disputas de tipo confesional sobre el alcance de la reforma. Empero, ahora, intervienen otras

fuerzas políticas, en particular las de España, Francia y Suecia, mientras se añaden una serie de reivindicaciones territoriales. La hambruna, las enfermedades y las migraciones humanas, serán otras de las consecuencias.

Educadores y estudiantes emigran a otras universidades y academias a consecuencia de la Guerra. Un primer grupo se desplaza al norte de Holanda (Leiden). Un segundo grupo se desplaza hacia el este y se refugia en Moravia (antigua Checoeslovaquia), donde precisamente se encuentra uno de los primeros discípulos de Alsted: Johann Amos Comenius. Un tercer grupo, que incluye a Alsted, se desplaza con destino a Transilvania, en los confines de Hungría y Rumanía. La muerte de Alsted, en 1638, impide que pueda completar sus trabajos y terminar con una nueva edición de su Enciclopedia (Hotson, 2007, pág. 276).

La postguerra es igualmente determinante en un sentido cultural. El mundo del conocimiento va cambiando radicalmente, y el proyecto de Alsted resulta sobrepasado por una sucesión continua de información. La evidencia de que el conocimiento humano es fluido, no fijo, avanza, mientras se malogra el intento de querer reunir todo el saber mundial en una obra voluminosa. Son tiempos en los que se apoya la idea de que la interpretación de los textos clásicos y renacentistas: la Enciclopedia humanista, se puede completar con las observaciones e investigaciones que desarrollan, entre otros, Newton (1642-1727), Leeuwenhoek (1632-1723) y Galileo (1564-1642). Y es así que el conocimiento generado por el influjo de la revolución científica del siglo XVII mina los esfuerzos reduccionistas que marcaron las aspiraciones totalizadoras de Ramus, Keckermann y Alsted.

El valor del conocimiento público

La preocupación fundamental de Ramus y de Alsted, es que no se acaba de organizar el conocimiento de una manera ramificada en tiempos en los que los contenidos se amplían y cambian progresivamente. Tanto Ramus como Alsted, encuentran problemas taxonómicos para conseguir un nexo común o curricular, que permita agruparlos. Y siendo esto así, los desafíos abiertos son: ¿cómo debe organizarse el compendio de la Enciclopedia?, y ¿qué aspectos y detalles deben incluirse y en qué orden? Ahora bien, para dar respuesta a estas cuestiones, lo que encaja es hacerse eco de diferentes percepciones y diferentes formas de resolver que llevan a estructurar el cometido Enciclopédico: el Compendia de conocimiento, de diversas maneras.

Alsted, en su Enciclopedia de 1630, por ejemplo, pretende dar respuesta a determinadas presiones. Haciéndose eco de Ramus, busca agrupar todo el conocimiento de forma armoniosa y metódica, esto es, quiere hacer un texto

bien presentado que sea referencia transversal del conocimiento global con trayectorias múltiples en todos sus campos, temas, programas, disciplinas y materiales. Ante las proclamas en litigio, Alsted se siente impotente para sistematizarlas, lo que en interpretación de Hotson (2007, pág. 256), se cuantifica en aproximadamente un 20% del material disponible. Alsted incluye este material en el volumen siete de su obra. Con posterioridad, y frustrado en su empeño por integrar toda la miscelánea del saber, Alsted censura algunos de los aspectos utilizados, los corta y los deposita en otro lugar, y es así que aparecen en un archivo exterior al margen de su gran Enciclopedia (Murdoch, 2000, pág. 88).

Los esfuerzos de Alsted, sin embargo, deben ser recordados como representativos y como aspiraciones de cambio de la comunidad intelectual del siglo XVII porque defienden la mejora de la educación en tres esferas interrelacionadas: religión, política y aprendizaje. En términos teológicos, la comunidad intelectual reactiva el árbol del conocimiento plantado en el jardín del Edén; en términos políticos, la creencia de que todo el mundo ha de tener acceso a la palabra de Dios se justifica; y en términos educativos, este acceso se garantiza mejor cuidando la enseñanza y el aprendizaje. Precisamente en la esfera del conocimiento público, como extensión de la corriente a favor de lo que verdaderamente tiene valor, es donde se materializan dos líneas de pensamiento: 1) prestar atención a la reforma de las prácticas educativas; 2) atender al ordenamiento de la sociedad civil. El trabajo de Johann Amos Comenius (1592-1670) es la ejemplificación de la primera, lo que dos siglos después traza una continuidad en los movimientos escolares activos en Europa (capítulo III). La trayectoria de la segunda línea de pensamiento, queda representada por la contribución de, entre otros, Hugo Groetius (1583-1645), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), y Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Ésta traza una continuidad en algunas corrientes educativas progresivas que se abordan en los capítulos III y IV.

La obra de Comenius se caracteriza por sus consecuencias sociales. Miembro de una red de reformadores positivos asociados al nombre de Samuel Hartlib (cf. 1600-1662), Comenius es un educador errante afectado por las turbulencias de la reforma y la guerra de los Treinta Años que aspira a simplificar la enseñanza y el aprendizaje acercando las prácticas educativas a un espíritu innovador. Sus ideas abordan tanto la educación como la escolarización y se concretan en textos y manuales organizados en grados que recogen una simplificación secuenciada e indicativa del quehacer educativo clasificable según vocablos y epígrafes latinos: janua, porche o puerta de acceso; vestibula, entrada; atrium, vestíbulo previo (Murdoch, 2000, pág. 92). Comenius presta así creciente atención al valor de las cosas y a las palabras escritas, tal y como se refleja en su obra Orbis Sensualium

Pictus (El mundo visible en dibujos), una Enciclopedia ilustrada adecuada para niños de todas las edades que aparece por primera vez en 1658.

El trabajo más sustantivo de Comenius es, sin embargo, la Didáctica Magna. Esta obra identificada como un programa resumido de reforma, aparece en diferentes versiones en latín y checo a mediados del siglo XVII. En la edición inglesa de 1896, disponible en la red, puede apreciarse la coherencia y la dimensión de este trabajo: "La Didáctica Magna establece el arte de enseñar todas las cosas a todos los humanos, e induce a localizar escuelas y opciones de escolarización en todas las parroquias, ciudades, villas y pueblos de toda la cristiandad, para que toda la juventud de ambos sexos, sin exclusiones, pueda de forma agradable, rápida y completa, evolucionar a conocedora en ciencias, pura en moral, entrenada en piedad, y para que de esta manera pueda ser instruida en todas las cosas necesarias para la vida presente y futura". Pero en la dedicatoria de la obra, Comenius identifica la quintaesencia de su trabajo, y va más allá cuando propone: "investigar y descubrir los modos y maneras para que el profesorado pueda enseñar menos mientras el alumnado aprende más".

El programa de reforma de Comenius está en este sentido influenciado por, al menos, tres movimientos importantes que se desarrollan a lo largo del siglo XVII: 1) la comprensión protestante de la vida que entiende que la enseñanza de la lectura facilita el acceso directo a Dios; 2) la aceptación del movimiento educativo preocupado por el método, el orden y la eficiencia, que con anterioridad había sido importante en los trabajos de Ramus, Keckermann, Alsted y los jesuitas y, por último, 3) la idea de "avanzar en el conocimiento" que propugnan, entre otros intelectuales, Francis Bacon (1561-1626) y René Descartes (1596-1650). Sustentado en estas bases, el trabajo de Comenius aspira a entender y extender la palabra de Dios recurriendo como modo de conocimiento al empirismo de Bacon y al método racional de Descartes.

Las ideas de Comenius impactan en la educación pública de los tiempos. De aquí deriva el planteamiento sobre si todos los jóvenes deben asistir a la escuela y aprender a leer, y qué y cómo deben aprender. La juventud ha de saber leer la Biblia y dar respuesta a las cuestiones recogidas en los catecismos, a decir: El Pequeño Catecismo de Lutero de 1529, El Catecismo Genovés de Calvino de 1541, El Catecismo Romano de 1564 y 1566 (en versión italiana y latina), y El Catecismo de Westminster de 1647 en Gran Bretaña. Se aprecia, pues, que la escolarización de la época aspira a buscar una combinación entre memoria y lectura.

Los catecismos orales se imponen, sin embargo, en un contexto de ideas en plena turbulencia. Las formas de aprendizaje aceptan así, en mayor o menor grado, la inclusión del conocimiento secular según sea el estado de apertura de las diferentes tendencias religiosas. Progresivamente, la producción de textos y

de manuales desplaza a los diálogos orales (Green, 1996) y permite la sustitución de la memoria por la lectura, como también, la inserción de conocimientos prácticos y su divulgación entre el pueblo. Esto da paso a las ideas fundacionales en el desarrollo de la escuela popular del siglo XVII. La transición de la memoria oral, a la alfabetización textual, empuja sin embargo a la aparición de un elemento subversivo en la escolarización: ¿cómo regular la enseñanza de la lectura? Y es en este punto de inflexión que la alfabetización popular comienza a diferenciarse de la escolarización popular. A cada una le van a corresponder formas propias de textualización. La literatura de calle, de los pueblos, no es ni debe ser la misma que la literatura escolar (Stephen, 1962), y en la medida en la que la escolarización popular puede no ser respetuosa con los libros de conocimiento clásico, se inicia el camino de búsqueda de otra fuente de legitimación: la naturaleza humana.

Movimientos de reforma en el siglo XVII

La reforma educativa auspiciada por Comenius, guarda cierto paralelismo con las reformas políticas que proponen Groetius, Hobbes, Locke y Rousseau, autores todos ellos influenciados por Francis Bacon y por sus ideas sobre la experiencia y la observación que, de una u otra manera, fundamentan la revolución científica del siglo XVII. Groetius, jurista holandés, plantea entre otras cosas que los principios de la ética, la política y el derecho deben derivar de la naturaleza. Hobbes retoma con posterioridad estas ideas para darles forma y, siguiendo a Descartes, sostiene que utilizando los métodos racionales (matemáticas, por ejemplo) resulta posible llegar a poseer una ciencia comprensiva del hombre y de la sociedad. Considera que el mundo es como un sistema mecánico organizado por cuerpos en movimiento dirigidos por fuerzas de atracción y de repulsión. Sin embargo acepta que, a falta de una autoridad central de gobierno, el estado de naturaleza puede resumirse a una vida social que enfrente a unos hombres contra otros y que puede condenarlos a soledad, pobreza, suciedad, brutalidad y reduccionismo. Sus ideas sobre el absolutismo político las expresa en su obra Leviathan que publica por primera vez en 1691.

Locke tiene una concepción diferente de la naturaleza humana y de los riesgos de guerra civil. Desarrolla las ideas de Groetius y, a diferencia de Hobbes, sostiene que la naturaleza humana se apoya en la razón y la tolerancia. En su trabajo "Dos tratados de gobierno", publicado de forma anónima en 1690, refuta la doctrina del derecho absoluto y divino, de la monarquía, y establece una teoría que reconcilia el orden político con la libertad ciudadana. Rousseau, lleva la discusión a la práctica educativa. Admite la libertad civil y la soberanía popular, porque este proceso lleva a los humanos a su ilustración en un período corto de

tiempo. En esta fase, obedecemos nuestras propias leyes y asumimos que la crianza natural eleva a las personas de un estado de la naturaleza hacia formas superiores de vida.

Las diferentes filosofías políticas de éstos y otros intelectuales, no solo resultan complementarias, sino que tienen su correspondiente contrapartida educativa mientras trazan un marco para orientar las cuestiones curriculares lejos de la autoridad de sus fuentes temporales o espirituales. En este sentido, todos ellos dirigen las cuestiones curriculares hacia la consideración de la capacidad humana tratándose de descubrir y de organizar el conocimiento con el recurso al racionalismo y el empirismo. Unas y otras filosofías se apoyan, a partir de aquí, en sus propias escuelas, y sus propios curricula, que van más allá del uso y recurso de los principios clásicos en relación a la educación para incluir, ahora ya, ideas de revolución científica. Es así por ejemplo que, los Gymnasia (institutos), se complementan con otras instituciones paralelas: las Academia en Gran Bretaña, o la Real Schule en Alemania. En estas escuelas se destaca la importancia del conocimiento útil y el papel de éste en la creación de la riqueza de las naciones. Pero aspirar a la riqueza de las naciones supone la reforma de la agricultura, la industria, el comercio y los negocios, algo sobre lo que reflexiona años después Adam Smith.

En la estimación de la naturaleza existen, sin embargo, algunos aspectos oscuros, aspectos que cuando se trata de referir y enfatizar las ideas y la concepción misma de la Ilustración resultan mayormente olvidadas. Pero las ideas ilustradas toman cuerpo y se sustentan precisamente en una presuposición normativa del orden natural. La naturaleza, como orden natural, se convierte a partir de aquí en un concepto ideológico. Y cualquier esfuerzo para educar a alguien según las leyes de la naturaleza, ha de venir marcado por asunciones previas sobre lo que es, o no, el orden natural. Este orden se concreta, a su vez, en una enseñanza de la ciudadanía y para la ciudadanía.

La enseñanza y las leyes de la naturaleza

Para el siglo XVIII, el desacuerdo intelectual en torno a criterios cerrados sobre lo que se entiende por currículum y didáctica, toma un nuevo rumbo, porque entran en juego otras percepciones sobre el conocimiento y la instrucción. El dinamismo que se aprecia a este respecto en Europa, es una prueba inequívoca del despertar de inquietudes netamente pedagógicas, una vez que se habían superado las preocupaciones sobre las opciones factibles en la elaboración de unos u otros textos para la enseñanza.

Un autor representativo de la época, es el científico sueco Linnaeus (1707-1778). Linnaeus trabaja sobre una clasificación enciclopédica de las plantas y de

los animales y acepta, en principio, la herencia aristotélica de la esencia (o alma) fija e inmutable de cada especie, algo que más adelante cuestiona el naturalista Lamarck (1744-1829). Los filósofos, o científicos, como se les denomina en esta época, empiezan a contemplar los estudios sobre el mundo en clave de desarrollo. Asocian la idea del ser con la noción de llegar a ser y entienden, por ejemplo, que la sociedad civil se moviliza siguiendo diferentes estadios, y que los habitantes de la tierra pueden localizarse en la gran cadena del ser entendida como una idea teológica cuyo equivalente secular es el orden natural (Lovejoy, 1960). La publicación del texto de Adam Fergusson: "Ensayos sobre la historia de la sociedad civil" en 1767, marca esta trayectoria fructífera en lo que respecta a la discusión sobre el estado de la naturaleza y el origen de las teorías convencionales de la sociedad (Allan, 2006, pág. 61).

En estos procesos de adaptación y de cambio, la noción de instrucción pública aparece avalada por una notable literatura. Así acontece con la obra "El progreso del espíritu humano" (1794), de autoría del francés Condorcet (1743-1794) revulsiva por la época. Condorcet como pensador y como político, considera que el acto de razonar es accesible a toda persona, y para poder llegar a razonar propone la escolarización organizada en cinco estadios que se extienden en progresión desde la Escuela Primaria hasta la Sociedad Nacional de Artes y de las Ciencias. Recomienda que la instrucción pública debe orientarse a la formación de una ciudadanía culta capaz de contribuir a la riqueza colectiva y al progreso económico de la humanidad. Esto es, Condorcet analiza tanto la instrucción, como la educación pública, la primera, para orientar a las individualidades y, la segunda, para guiar los intereses políticos del Estado (Le Chapelain, 2007).

El filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804), otro autor representativo de la época, se suma a esta discusión cuando, al igual que Fergusson, cuestiona las formas fijas e inmutables. Kant sugiere que la creación divina no puede resumirse a un proceso que se da en unos pocos días, siete, sino más bien, que es consecuencia de un cambio gradual en el tiempo. Para Kant, la creación bíblica es el inicio, nunca el punto final. Traza así una distancia y levanta tensiones entre concepciones ilustradas relacionadas con el cambio cultural constante, e intencionalidad enciclopédica fija y normativizada. Esto representa que el temor de Alsted sobre si es, o no, capaz de completar su proyecto, se traslada a sus herederos intelectuales. La misma duda se cierne también sobre la cuestión de si las Enciclopedias resumen un inventario exhaustivo de conocimiento, o si no son más que pequeñas muestras de diferentes momentos en la historia humana. Tanto es así que, en su afán de compilar, la Enciclopedia Británica, por ejemplo, ha tenido al menos trece ediciones desde que aparece por primera vez en 1768, y la Enciclopedia Francesa preparada entre 1751 y 1771, se completa con nuevos suplementos y posteriores revisiones, en sus ediciones de 1772, 1777 y 1780.

El proyecto filosófico de Kant, al igual que el de Condorcet, marca una preocupación por la educación pública. Y si bien sus enseñanzas y escritos cubren amplios espacios de las ciencias, la lógica, la metafísica y la filosofía moral, realiza un último esfuerzo al publicar una pequeña selección de sus obras bajo el título de Über Pedagogik. La edición inglesa, traducida por Annette Churton, aparece en 1889 (cf. Kant, 1960). En esta obra, las ideas de Kant son representativas del pensamiento ilustrado y recogen posicionamientos mentalistas y empiristas que pueden resumirse brevemente en lo siguiente:

- La dotación natural de la humanidad, en general, debe desarrollarse poco a poco a partir del hombre y de su propio esfuerzo (Kant, 1960, págs. 2-3).
- El hombre se hace hombre a través de la educación y es como es por lo que la educación ha hecho de él (ibid, pág. 6).
- El hombre no desarrolla muchos de sus gérmenes o semillas. Lo acertado es que su desarrollo natural vaya creciendo, pero deberá serlo en la proporción adecuada (ibid, pág. 9).
- Los niños y las niñas deben ser inducidos, no solo puestos aquí. Y para ello es de suma importancia aprender a pensar (ibid, pág. 20).

El pensamiento de Kant arrastra una cierta carga del pasado. Y aunque, al igual que Condorcet, aparece como defensor de la educación pública, utiliza este término en su interpretación renacentista. Esto es, toma el término como educación de los niños de los ricos (ibid, pág. 24): si es varón, puede con posterioridad ocupar puestos relevantes en la esfera pública y usar sus habilidades asociadas a la dialéctica: lógica y retórica. Luego interpreta el término público[4] como hoy continúa usándose en Gran Bretaña, esto es, dirigido a una élite de las escuelas privadas, o públicas independientes, como Eton, Harrow y Rugby.

Pero Kant tiene también una percepción contradictoria de la educación en casa, y de la educación privada, que es muy propia del siglo XVI. Para Kant, la educación en casa es el primer paso a la socialización: crianza, y está a cargo de las familias, o de personas pagadas para asistir a los niños en estos niveles (ibid, pág. 25). La educación privada, por su parte, es una fase de socialización secundaria: auxiliar y simbólica como cuando los adolescentes son instruidos por tutores o mentores. Para Kant, ninguna de estas dos opciones es suficiente para atender las obligaciones y los deberes de la ciudadanía (ibid, pág. 25). Se necesita una educación pública completa que fortalezca una buena educación privada (ibid, pág. 24), pero debe primar la esfera pública por cuanto que ofrece mayor cobertura social.

Por la época, la escolarización pública comienza a dar una respuesta a las demandas de los diversos sectores de la sociedad. Aparecen, así también, las escuelas de caridad destinadas para atender a niños indigentes y las escuelas privadas (de unos u otros consejos) para atender a niñas de familias influenciadas por modos de pensar ilustrados. Sobre estas nuevas estructuras, las escuelas en general, van ofreciendo nuevas materias, como navegación, y van trazando una trayectoria diferente a otras escuelas que continúan con las orientaciones de los textos clásicos latinos y griegos. En otro extremo, en un contexto político y desde posicionamientos de educación pública, son las ideas acerca del orden natural las que van estableciendo una separación clara entre educación de la ciudadanía y educación para la ciudadanía.

Y por cuanto que educar implica intervenir en la vida de los seres humanos para la redistribución de bienes sociales, queda claro que esta tarea no puede hacerse en el vacío, antes bien, cualquier intervención debe estar mediada por una concepción de orden social expresada en estructuras, curricula y pedagogías que dan significado y sentido a la escolarización[5]. La educación opera más bien en el marco de una estructura de regulación moral, y en palabras de Kant, ha de favorecer la comprensión y la libertad personal, mientras que la escolarización ha de ayudar a las y los jóvenes a integrarse en el orden social bajo los mismos supuestos de progreso. Ambas, por consiguiente, tienen una responsabilidad emancipatoria y regulativa, pero diferenciada.

Durante el siglo XVIII, el dualismo social encuentra significado en tres vocablos que marcan el léxico educativo. El vocablo dócil (latín docere: enseñar) que ya desde el siglo XV representa lo enseñable o listo y preparado para ser instruido. Este concepto, para el año 1800, toma unas connotaciones reguladoras en la medida en la que quienes aprenden deben ser personas tratables y sumisas ante determinados modos de entrenamiento (Diccionario Inglés Oxford). Un deslizamiento semántico similar se da con el vocablo pedagogía, que adquiere unas connotaciones, quizás no tan ajustadas, entre desarrollo humano y progreso social y unos presupuestos normativos que nos llevan al tercer vocablo: didáctica, que resume el cómo o bajo qué supuestos se plantea el desarrollo educativo.

La enseñanza y el desarrollo del sentimiento nacional

Los rasgos que definen las prácticas ilustradas en el siglo XVIII figuran determinados por acontecimientos históricos: la ordenación de un nuevo mapa europeo y el auge de los sentimientos nacionales, lo que configura un diferente escenario al surgido del pensamiento de Comenius. Sirviéndose de las estadísticas (state-istics), se impone el intercambio educativo y esto propicia la

educación comparada, término que aparece por primera vez en un texto de Jullien de 1817: "Esquisse d`un ouvrage sur l`education comparèe" (Instrumentos para una obra sobre la educación comparada) (Epstein, 2008, pág. 375). En este nuevo contexto, el oficio de la enseñanza queda ligado a unas prácticas administrativas nacionales entendidas como normas para las escuelas y las universidades, en consonancia con la ciencia estadística del estudio de los datos.

La noción de educación pública, entendida como bien público, comienza a entenderse en la práctica como un objeto de administración y gestión que para el siglo XX se burocratiza y centraliza (Popkewitz y Rizvi, 2009) con el recurso a la comparación estadística de situaciones educativas diferentes como si fueran iguales entre sí. Y esto no facilita el camino hacia la innovación[6]. La simplificación del vocablo público, y la expansión de la escolarización, resuenan ahora ya bajo los matices de nuevos términos: democracia, que se hereda de la revolución francesa y americana, y cultura, popularizado en Alemania para subsumir el bagaje de opciones de conocimiento heredado y, también, la constancia del ser nacional.

La concepción terminológica primigenia de la palabra cultura que surge en Europa alude, sin embargo, a un proceso de mejora del cultivo, véase la horticultura, y esto gradualmente, y sobremanera en EE. UU., pasa a significar una forma de entender la vida y el espíritu de la nación (Williams, 1963, págs. 16-18; Bailyn, 1972). Es así que la conjunción de los conceptos cultura, democracia y escolarización, establece un paralelismo con el movimiento de escuela común americana en los años 1830 y 1840. El posicionamiento oficial de los EE. UU. aboga por una escuela entendida como un lugar común para todos, sin distinción de género, un lugar en el que se enseña una misma ideología social y política (Spring, 1990, pág. 40). La organización de esta escuela común con un trasfondo ideológico y nacionalista, aspira a reducir fricciones entre los diferentes grupos sociales y a difundir normas del Gobierno regulables a partir de políticas locales. El nivel "común" es, sin embargo, una intentona retórica porque la llamada al colectivismo enmascara aspiraciones ideológicas del protestantismo americano para la conversión de jóvenes sin reglas en ciudadanos positivos de una Commonwealth (unión y riqueza común).

La opción por una escuela común, facilita la regulación del sistema de escolarización que ha de prestar atención, por ejemplo, a la producción de unos textos útiles entendidos como mediación ideológica. En la primera mitad del siglo XIX, la enseñanza de la lectura en las escuelas no es nada fácil porque el profesorado debe usar aquellos libros que el alumnado lleva a las escuelas. Está documentado que, por ejemplo, en 1844, el director del condado de Cayuga (Nueva York) reconoce el uso de más de 100 libros diferentes en 210 escuelas

(Hamilton, 1989, pág. 125). En estas circunstancias, el acertado ordenamiento permite una mejor aplicación de la textualización con el uso de libros graduados según el nivel de la clase. Y éstos se alejan de los tratados enciclopédicos. El ejemplo americano más claro de este proceso normativo lo constituyen las lecturas graduadas de McGuffey cuya producción impresa se inicia en 1836 con ediciones simultáneas de la Biblia.

Otra muestra de los cambios que la influencia ilustrada traslada al pensamiento educativo se evidencia en los significados que toman los vocablos elemental y normal aplicados a la educación. Al igual que acontece con el término "dócil", la redefinición de "elemental" significa un orden natural dividido en grados, no elementos fundamentales de conocimiento. Es así que las escuelas elementales figuran como las responsables de enseñar claves básicas y rudimentarias, de los principios del conocimiento. En un sentido similar, la escuela normal se asocia a las tensiones entre liberación a través de la educación, y conformidad ideológica. El uso originario de la expresión normal no se establece con la Escuela Normal de París en 1794, sino que deriva de una Escuela Normal identificada en Viena en 1771, pero abierta a partir de 1765. Esta escuela no es una institución de formación del profesorado, sino una escuela modelo para niños con normas educativas severas, pero sirve también para el entrenamiento del profesorado (Stigler, 1999, págs. 426-427). Al igual que la escuela elemental, la escuela normal se identifica con un ideal ilustrado de buen alumno, pero no queda claro que sea de la clase trabajadora. La instrucción, por otro lado, puede resumirse a un conjunto de reglas que conforman una incipiente ciencia de la educación.

El camino hacia una ciencia de la Educación

En el reajuste del conocimiento escolar que se lleva a cabo por toda Europa, por la época van desarrollándose una serie de procesos similares. Hopmann (2007, pág. 113) refiere, por ejemplo que, en Alemania, en la primera mitad del siglo XIX, el proyecto de Comenius de "enseñar todo a todos y a cada uno" no se sostiene. En su lugar se proponen planes de enseñanza separados, segregados, dirigidos a grupos homogéneos de alumnos/as a los que se ofrecen "guías abiertas", o "bocetos generales", un tanto diferentes al modelo propuesto por Comenius. Se da la circunstancia de que los descriptores de las propuestas tienen errores de transcripción en unos y otros idiomas, porque no encaja, por ejemplo, traducir un plan de enseñanza "Lehrplan" (en singular) como un programa de estudios "syllabus" que se hace eco de la distinción que plantea Ramus en relación al concepto de disposición, o presentación, de un listado de aspectos para ulterior elaboración del profesorado; por tanto no encaja asimilarlo a un plan general de enseñanza (Hamilton, 2002). El Lehrplan, como Plan de

enseñanza, se caracteriza por fijar una misión, unos objetivos, unas normas y valores que determinan los contenidos que dinamizan la escolarización. Es un espacio, o campo de actividad, no un diseño de acción[7]; puede incluso anexar una bibliografía, pero no desarrollar un programa concreto de enseñanza.

Los Planes de Enseñanza en Alemania omiten guías detalladas porque el puente en la organización de la escolarización se cubre con una actividad complementaria, pero diferente: la didáctica. Es en el campo de acción didáctico que el profesorado ejerce su saber hacer y es precisamente la didáctica la que sirve de enlace entre la planificación centralizada y la práctica local. Consecuentemente, el espacio de un Plan de Enseñanza y el espacio Didáctico trabajan en paralelo y se refuerzan mutuamente. Tanto el Lehrplan, como las aplicaciones didácticas, se disponen sobre la base de una escolarización focalizada porque facilitan unas herramientas interpretativas que posibilitan trabajar unas guías estatales en clave local. El Plan de Enseñanza, y las correspondientes aplicaciones didácticas, determinan así el eje que va a definir "la identidad de una hornada de profesores cualificados formados en los Colleges de Formación del Profesorado" (Hopmann, 2007, pág. 113).

Pero tal y como detalla Hopmann (ibid), esta imagen plural del profesorado y de las enseñanzas no va a durar mucho. Para finales del siglo XIX irrumpe otra interpretación de la Didáctica en el trabajo que se desarrolla en los Colleges. Son tiempos en los que Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ocupa la cátedra de Filosofía que anteriormente ocupara Kant en la universidad de Königsberg entre 1809 y 1835. Desde ella, comparte los intereses filosóficos de Kant y presta atención, por ejemplo, a la conexión entre mente, desarrollo individual y fines de la educación. Sin embargo, su interés es profundamente pedagógico y articula sus inquietudes en la Teoría General de la Pedagogía: Allgemeine Pädagogik que se traduce de forma desafortunada como Ciencia de la Educación (Herbart, 1892).

Las ideas educativas de Herbart se disponen como un gran sistema de pensamiento y de acción y concretamente en su obra Lecturas, escrita en sus últimos años como profesor en Göttingen, incluye unos pasos formales de instrucción (Hayward, 1903, págs. 41-42). Son secuencias de actividades de aprendizaje al igual que las descritas con anterioridad por Keckermann. El primer estadio es claridad que recoge el análisis de las nociones previas sobre las que se construyen los nuevos contenidos; el segundo es asociación en el que se organiza la información para cotejar y contrastar fenómenos similares; el tercero es sistema en el que se establecen nociones generalizables; y el cuarto y último estadio es método y, como tal, oferta aplicaciones prácticas como secuela de los estadios previos.

Las ideas de Herbart sobre planificación de lecciones y organización de la

instrucción, vienen a ser no más que uno de sus intereses filosóficos. Son sus seguidores quienes proceden a revisar sus principios filosóficos para llevar el ideario instructivo Herbartiano a la vanguardia de los tiempos y avanzar en la reforma social (Hayward, 1903, pág. 33). Pero las aportaciones de Herbart van a tener un doble eco y aplicación. Primero persiguen la mejora humana en su creencia de que es factible despertar los poderes naturales innatos: cada ciudadano es capaz de lograr sus objetivos personales si madura moralmente y, como resultado, puede coayudar al bienestar social. Segundo, proponen una teoría de la mente que bien puede dar cuenta del desarrollo humano. Aceptando esta fusión entre ciencia de la educación y ciencia de la mente, Herbart sostiene que la especie humana puede avanzar positivamente de uno a otro estadio.

De acuerdo a estos principios, toma impulso el vocablo: Bildung (formación), concepto esencial en la cultura alemana. El aprendiz ha de cultivarse a sí mismo y ha de ser consciente de sus posibilidades de constante crecimiento. Es sobre estas bases que sus seguidores continúan su labor. Y entre ellos cabe destacar a: Volkmar Stoy, Friedrich Wilhem Dörpfeld y Twiskon Ziller.

Volkmar Stoy (1815-1885) centra la práctica educativa en la noción de interés. Friedrich Wilhem Dörpfeld (1824-1893) insiste en la importancia de un Plan de Enseñanza en el que se otorgue el valor correspondiente a cada contenido, o tema de estudio (Hayward, 1903, pág. 47). Twiskon Ziller (1817-1882) considera la dimensión de entrenamiento moral del aprendiz como consustancial a la Didáctica para que la instrucción se convierta en un acto educativo (erziehenden Unterricht). Hace explícitas sus ideas en las obras de "Introducción a la Pedagogía General" (1856), "Fundamentos de un sistema de instrucción educativa" (1856) y "Lecturas de Pedagogía General" (1876).

La culminación de estos trabajos de ampliación del legado de Herbart, se compendia en varios textos editados por Wilhelm Rein (1847-1929). Entre estos destacan la "Teoría y Práctica de la instrucción en la escuela elemental en aplicación de los principios Herbartianos" (1878) y el "Manual Enciclopédico de la Pedagogía" (1895-1899). De sus análisis puede deducirse que si bien Herbart en su primera versión diserta sobre la educación de forma similar a Kant, en su literatura posterior se centra más bien en la organización de la instrucción, en la Didáctica. En palabras de Gundem (1998, pág. 23): "la contribución más importante de Herbart, y en cierto sentido de los Herbartianos, es la de extraer o diferenciar la didáctica de la teoría general de la educación para convertirla en una disciplina propia que trata sobre la instrucción en situaciones de escolarización que se plantean de forma diferenciada a los de otros escenarios instructivos. Procediendo de este modo, sus discípulos cambian las herramientas analíticas de su maestro y las convierten en secuencias esquemáticas para prefigurar cada hora y minuto de la enseñanza".

La discusión sobre la administración educativa y la organización en las aulas, se anima ya y, con la posterior escolarización de masas, se va a dar una especial atención a los niños, no tanto a las niñas. Para 1900, por ejemplo, las escuelas prusianas, bávaras, francesas, inglesas y suecas, atienden al 90% de los jóvenes varones (Maynes, 1985, pág. 134). Y es así que el intercambio y comercio de las ideas educativas de forma extensiva, como consecuencia que es de la educación comparada, se extiende por Alemania y por diferentes países con similares problemas administrativos. Pero lo más perceptible en esta reciprocidad de experiencias es el qué, cómo y por qué, se exportan los estadios instructivos Herbartianos[8], cuando evidentemente su ideario sobre el desarrollo moral, y el cambio social, que guarda similitudes con Kant, no se expande del mismo modo. Se da la circunstancia de que también otros discursos y prácticas en relación, por ejemplo, a una escuela común, experimentan considerables cambios en estos tiempos en los que las reivindicaciones a favor de una educación nueva se ufanan por defender unas ideologías sociales como opción de convergencia entre producción en cadena y escolarización de masas (capítulos III y IV).

Conclusiones

La escolarización pública se construye a lo largo de su historia sobre la base de tres importantes distinciones: educación y escolarización, educación e instrucción, y educación privada y pública. La escolarización emerge a partir de actividades preexistentes de educación, crianza y socialización. Estas actividades diversas, y con el cariz propio de las corrientes ideológicas de los progenitores, son intencionales, porque el logro del desarrollo intelectual las justifica. Así pues, la escolarización toma forma diferente en distintos lugares geográficos. Sin embargo, tal labor instructiva no siempre deriva de la acción directa de un adulto bien formado, toda vez que también puede derivar de una voluntaria comunicación intra e interpersonal. La crianza, por ello, no se apoya solamente en la acción de las familias y de los asistentes educativos, externa a quien aprende, sino también en el proceso autorregulado de quien aprende.

La escolarización puede conceptualizarse como un proceso premeditado dirigido por otros. Se programa con la idea de llevar a cabo un propósito formativo: disciplinar a jóvenes y garantizar su preparación en la previsión de una posterior vida pública como trabajadores y como ciudadanos. La escolarización es garantía de instrucción, pero no es en sí misma una verdadera educación. Pretende inculcar, antes que conducir o guiar, que es la etimología propia del vocablo educación. Los jóvenes se escolarizan antes que se educan, porque la escolarización se organiza como un proyecto totalizador que marca un camino que conduce a unos niveles de conocimiento, o a una Ciencia de la

Educación en versión Herbartiana.

Lo que cuenta como público varía con el tiempo, desde las sociedades que auspiciaban la esclavitud, a la fusión entre religión y política en la edad media, los intercambios comerciales del renacimiento, el desarrollo de los sentimientos democráticos asociados a la revolución francesa y americana el siglo XVIII... Pero con todo, la distinción entre provisión pública y privada que parece recurrente en la historia, es algo real desde hace 200 años mediando la inversión estatal en la escolarización. Sin embargo, la idea clave que aquí fluye es la preparación para la actividad pública y la idea de buena sociedad para mantener la paz y el orden (Edwards, 2004, pág. 6), no tanto las fuentes de financiación. La distinción entre educación privada y pública puede también concretarse en la diferenciación de género en la escuela. Esta distinción que surge en unos tiempos en los que no existe una demanda social a favor de que las mujeres se preparen para la vida pública, se amortiza en cierto modo para finales del siglo XIX, que es cuando las mujeres comienzan a reivindicar su lugar en la sociedad. Para entonces aparecen voces que comienzan a interferir en la estructuración de la esfera pública en otros diversos aspectos.

En un sentido, el significado primitivo de "pública", es una percepción de lo público como algo dirigido a ilustrar a un sector "elitista" de la sociedad, pero se orienta progresivamente, entre otras inquietudes, en torno a cómo puede incorporarse la juventud a la vida social. En otro sentido, surgen ideas en relación a la regulación, guía y destino de las y los humanos y se termina por transferir al Estado la responsabilidad educativa que con anterioridad figura ligada a los diferentes credos religiosos. Respecto a este último punto, la acción del Estado en educación posibilita superar tensiones que han venido extendiéndose a todo lo largo del proceso histórico de la escolarización, sea entre jesuitas, entre clases mercantiles y, también, entre diferentes autoridades políticas. Es con la ilustración que la idea de sociedad civil gana espacio, cuando se asume que los seres humanos son inherentemente racionales (Israel, 2011) y que es así como pueden formatear de forma colectiva la naturaleza de la sociedad.

En el siglo XX se plantean diversas opciones para solucionar los problemas que venían surgiendo en la historia. Es así que las ideas iniciales sobre colectivismo, socialismo, inherentes a la noción de un estado guardián, son cuestionadas a partir de una novedosa reivindicación: la responsabilidad en relación al progreso humano, que se desplaza al cuidado de la ciudadanía, de la persona. En este proceso de cambios se originan también tensiones en las disputas por el poder y aparecen formas singulares para ejercerlo simulando y ocultando, con frecuencia, los verdaderos intereses. Estas incertidumbres continúan aún vigentes en la actualidad, bajo una u otra agenda administrativa como parte de un proceso

educativo y escolarizador todavía no acabado.

1 El compendio del saber medieval que planea desde Gutenberg, retoma sobre esta base apoyándose en la lectura, la escritura, el texto…, el mismo ideario que se planteaba Platón (cifrado el 400 a.C.) en su debate con Sócrates sobre lo bueno y lo malo de la escritura como contribución a la educación, y sobre la cultura apoyada en la oralidad y la memoria.

2 Tras Ramus (XVI) y Linnaeus (XVIII), Novak y Gowin (1988), en los EE. UU., recurren a los mapas de conocimiento como intento de simplificación, y de agrupación, de los contenidos curriculares de unas y otras disciplinas pero, en especial, por su lógica, de las disciplinas científicas. Esta organización en mapas también puede encajar para formatear unos contenidos transdisciplinares, tratándose por ejemplo de trabajo por proyectos, e incluso, de propuestas de programaciones inter-disciplinas.

3 Herbart y la didáctica centroeuropea del siglo XIX, trazan una continuidad con los trabajos de Comenius, y sus antecesores, Ramus, Keckerman y Alsted. Su influencia educativa decae en el siglo XX por el impulso del movimiento de la educación progresiva a partir de Dewey, cuando ya desde planteamientos progresivos se considera que los posicionamientos didácticos europeos son reduccionistas a la hora de confrontar el sentido de una educación para el desarrollo democrático. Los movimientos de Didácticas Específicas en Europa, en la segunda mitad del siglo XX, marcan una cierta continuidad, y se pueden interpretar como una vuelta a los referentes de la tradición educativa Herbartiana que desconsidera el significado de los planteamientos progresivos en su empuje a favor de la eficiencia y la armonía.

4 Esta referencia es marcadamente diferente a la acepción pública-privada en España. En España se organiza sobre la base de una ordenación administrativa: pública o estatal, y privada o de dependencia de otros organismos, mientras que con mayor o menor libertad curricular. Desde una perspectiva histórica, la versión primigenia, sin embargo, liga el término educación pública a una oferta pública de calidad, o servicio público, para mejorar la riqueza de las naciones y de las personas, y para preparar ciudadanía y progreso. Por presiones externas para con la educación y la escolarización, y por razones de expansión escolar y de los servicios escolares abiertos a comparativa internacional, esta versión primigenia se ha subvertido. Pero así, y tal cual, esta versión resulta hoy difícil de sostener en tiempos en los que los principios y las claves del bienestar han entrado en riesgo. Y con esto, lo que tanto costó conseguir en la historia: el bienestar, toca hoy redefinirlo.

5 La percepción educativa y escolar ligada al despertar nacional y al desarrollo de los sentimientos ilustrados en el siglo XIX, evoluciona, en el siglo XX, y aún más en su segunda mitad, hacia unas políticas marcadas por la colonización en los usos del hacer educativo. Éstas se apoyan precisamente en el desarrollo de la estadística y la educación comparada. Y esto es así, porque aun cuando las estructuras, los curricula y la pedagogía, son diferentes y diferenciadas en unos y otros países, y requieren de diferentes soluciones y ajustes a su realidad, mediando la estadística y la comparación global uniformizadora, se homogeneizan descuidando las circunstancias diversas de partida. La contribución de organismos internacionales como la OCDE, el BM, OMC, y otros (Capítulos II y IV) a este estado de los mimetismos escolarizadores, dificulta así el cambio educativo, porque el diagnóstico de unas y otras realidades deja fuera de contexto aquellos aspectos, situaciones y circunstancias que deberían tomarse en cuenta para avanzar.

6 Es sobre las claves que derivan de los vocablos democracia y cultura que se puede llegar a categorizar el doble camino (occidental) en la educación escolar, ya sea 1) abierto a una tradición didáctica de orientación instructiva que mira a la cultura como herencia educativa de lo que todo el mundo debe saber, y el cómo se debe preparar, sustentado en unos sistemas escolares nacionales de influjo doctrinario mientras que sobre la base de unas caracterizaciones protestantes y católicas más o menos permeables;

ya sea 2) formar para el desarrollo de la armonía y la eficiencia social y productiva que categoriza una orientación curricular más permeable en relación al crecimiento de la sociedad y a unos requerimientos productivos. HUmboldt insiste en estas diferencias desde posicionamientos instructivos y desde posicionamientos pragmáticos y utilitarios.

7 En el contexto español esta confusión sobre Lehrplan y Syllabus ha sido una constante de los tiempos que se pretendía superar, en cierto modo, cuando se delimitaron unas diferencias entre Diseño Curricular y Desarrollo Curricular, aunque esto no quedara demasiado claro en la práctica. Pero aun así, y tratándose de los usos y de las prácticas asociadas a los términos: plan de enseñanza, programa, programación general, programación de aula…, tal y como se plantean en España, inducen a malinterpretación, porque bajo unas y otras formas del hacer docente, más o menos ligado al libro de texto: textos graduados, o en otro sentido, la Enciclopedia disciplinar como compendio abierto, nunca ha quedado claro hasta donde llega, o puede llegar, la autonomía profesional y el saber y poder hacer docente.

8 Los estadios instructivos Herbartianos facilitan acotar los qué, los cómo y los por qué, de unos sistemas educativos nacionales perfilados por unas autoridades administrativas que deciden el qué hacer en y con la educación escolarizadora. La fácil exportación de lo normativizado y el uso regulativo posterior mediando la estadística y la educación comparada, dibuja una colonización que afecta al desarrollo de la escolarización y al desarrollo posterior de unos procesos de reforma escolar en unos y otros territorios. Son precisamente estos mimetismos los que repercuten en las posibilidades de desarrollo de una educación pública de calidad y de progreso, con visión de futuro. Proceder al margen de las realidades y de los condicionantes reguladores de unas y otras situaciones tiene sus riesgos y obstaculiza el verdadero cambio (cap. III y IV).

CAPÍTULO II

Educación y escolarización: Más allá del estado de bienestar

La escolarización pública durante la modernidad ofrece un desarrollo un tanto incompleto. En un primer período, muchos niños y niñas no tienen aún un espacio educativo propio. Para el siglo XIX, sin embargo, en un contexto de urbanización y de industrialización, las circunstancias cambian y muchos países decretan una educación pública, obligatoria y universal. Su puesta en marcha es lenta, sin embargo, al igual que las soluciones que se han de tomar para dar respuesta a cuestiones acerca de cómo puede organizarse un sistema educativo para todos y todas, qué tiene que enseñarse, qué puede aprenderse en un régimen así configurado y cómo debe estructurarse el currículum. A todo lo largo del siglo XX y durante la primera década del XXI, se repiten todas estas polémicas y todas estas polémicas siguen siendo los ejes que orientan los foros educativos en relación a: 1) si aún ha de mantenerse la discusión entre provisión pública y privada, 2) si los Estados pueden, o no, renunciar a la inversión y el control de la escolarización pública, tal cual se acota en el siglo XIX, o 3) si los Estados pueden transferir su responsabilidad de planificar, organizar y controlar la educación, y pasar el testigo a otras instancias corporativas que puedan coordinar las aspiraciones educativas futuribles.

La escolarización y el estado de bienestar

Un rasgo dominante en la educación del siglo XIX es el de prestar atención a la "escolarización pública" (en este caso de masas), algo que en el siglo anterior ya discuten y analizan Immanuel Kant y Adam Smith. Este último, en una extensa sección de su obra "Riqueza de las naciones" (1776) titulada: "Los gastos de la soberanía de la commonwealth", plantea un problema que hace referencia a las nuevas circunstancias a las que se enfrentan los pobres cuando logran su acceso al trabajo. Una vez conseguida una ocupación laboral se requiere la "atención del gobierno para prevenir la corrupción y la degeneración que puede derivar de la masificación… Tratándose de un gasto no excesivo, el bien público puede facilitar

y animar, incluso imponer, la necesidad de que se adquieran los aspectos más esenciales de la educación que, por eso mismo, deben extenderse al conjunto y a la generalidad de las gentes".

La percepción de la educación y de la escolarización de Kant y de Smith, hace referencia a los conocimientos y los hábitos apropiados que mínimamente debe poseer la gente común. Ambos autores se enfrentan a la superstición de que las personas, cuanto más se instruyen, son menos responsables cuando sufren desilusiones, por ejemplo, y que esto provoca con frecuencia desórdenes en las naciones ignorantes. Para Smith, "los gastos de las instituciones en relación a la educación y también en relación a la instrucción religiosa, son beneficiosos para toda la sociedad…", máxime que estos costos pueden ser asumidos "por quienes reciben el beneficio inmediato de la educación y de la instrucción" por "su contribución general de toda la sociedad". A. Smith se sitúa así como un abanderado de la defensa de la "escolarización pública" y del libre comercio, pero no abandera, sin embargo, la expansión del liberalismo a la educación y a la escolarización pública[1].

La atención que A. Smith dedica a las instituciones educativas y religiosas deriva, según Fraser (1984), de una serie de factores ideológicos y sociales que se debaten en toda su amplitud en el siglo XIX. Son tiempos en los que las ideas de Platón, Rousseau y Hegel, enlazan con las preocupaciones de Smith y refuerzan la reivindicación en relación al rol que debe desempeñar el Estado en su compromiso de dirigir a la ciudadanía hacia nuevos y más elevados ideales de vida (Gordon y White, 1979). El Estado debe proyectarse como una entidad superior y como una fuente más elevada de autoridad. Debe invertir en beneficio del pueblo y de la sociedad, máxime en situaciones de pobreza e invalidez asociadas a empleo irregular, mal pagado y deficitario[2].

El estado de bienestar se plantea como una manifestación de la agenda política de los tiempos y como una forma de regulación económica en un contexto en el que el (exceso de) individualismo y la libertad de los mercados (para operar a su conveniencia) coarta estos esfuerzos. A tal fin, las propuestas de intervención se proyectan sobre tres áreas de la vida pública: 1) el bienestar de unos grupos sociales específicos, por ejemplo, trabajadores de empresas y sus hijos; 2) el acceso universal a los recursos más relevantes para la supervivencia, en especial en los campos relacionados con la salud y la educación; 3) la asistencia a las y los ciudadanos cuyo bienestar queda afectado por el desempleo por causas de edad, enfermedad o maternidad...

Como agenda super-estructural, el estado de bienestar consigue un cierto estatus en el siglo XIX. Y esto se traduce en una legislación relativa a las condiciones de la vivienda, normativa de adaptación, condiciones fabriles, medios de trabajo, planificación de las ciudades, atención sanitaria y casas de asilo y, aún

más, en circunstancias especiales, tales como locura y orfandad. Todas estas medidas se adoptan, por ejemplo, en Gran Bretaña entre 1839 y 1857. La legislación sobre bienestar cubre el espectro de la educación y el relacionado con el empleo, el socorro y la pobreza de forma general. La escolarización se contempla particularmente como un instrumento que aspira al bien de la infancia y de la sociedad. Siguiendo a Adam Smith, el gasto derivado de la aplicación normativa de los logros sociales es asumido como una inversión financiera a largo plazo, que debe protegerse y no catalogarse en otro formato de tipologías asimilables, por ejemplo, a la beneficencia. En otro sentido, corresponde al Estado y a sus órganos, la supervisión y la coordinación de las instituciones que se ocupan del bienestar. Tratándose de la escolarización, este cometido recae en una red de inspección.

La normativización del estado de bienestar, entendida como un conjunto de servicios, prefigura un escenario en el que pueden apreciarse ciertas similitudes con el proyecto totalizador de Comenius. No es pues accidental que la primera traducción al inglés de su Didáctica Magna (1630), realizada por Keatinge, aparezca en 1896. A la luz de este suceso, bien puede considerarse que la creación del estado de bienestar es una continuación del proyecto modernizador iniciado en el siglo XVII. Pero debe igualmente entenderse que la restauración del proyecto modernizador de otrora se plantea, no como un asunto de arreglos parciales, sino como un todo que se extiende a la organización y capacitación de profesionales preparados para manejar y regular los campos, o espacios, emergentes del bienestar. En el terreno educativo, debe interpretarse como la creación de una incipiente burocracia para trabajar la provisión escolar estatal[3].

La imagen de progreso social, la de un organismo que evoluciona, fue popularizada por el sociólogo Herbart Spencer, y nos sirve de guía para describir el sentir que encaja en el escenario de la filosofía pragmática de la época. Se entiende que el desarrollo de la humanidad ha de conseguirse mediante acciones científicas positivas a las que tanto los intelectuales, como los visionarios, deben acudir ateniéndose a una inspección pública y a una evaluación de los resultados. En este contexto, la iniciativa del ingeniero americano F. W. Taylor (1947) de proponer la división del trabajo sobre la base de objetivos, tiempos, remuneración y organización, resulta de gran utilidad porque ofrece una teoría emergente del management científico que, en función del trabajo realizado, delimita el papel que el estado de bienestar debe jugar en el futuro.

Las ideas y las prácticas de bienestar no llegan, sin embargo, de forma similar y conjunta a unos y otros territorios. Tampoco se implementan de igual manera. Cada Estado diseña los procesos según su historia, cultura y confesión religiosa. En los EE. UU., por ejemplo, la Bill of Rights: carta de derechos (1791), garantiza, entre otras, las libertades religiosa y de expresión de la ciudadanía. En

Francia, que vive una necesidad más drástica de cambiar sus estructuras políticas y económicas, se elabora el ideario revolucionario: libertad, igualdad y fraternidad, apoyado en principios y prácticas de laicidad. Una vez superada la idea teocrática de Dios como regulador supremo y despreocupándose la sociedad de toda responsabilidad en esto, la doctrina teocrática queda abolida constitucionalmente y la interpretación laicista se radicaliza. En España y en países europeos, como Portugal, Italia, Bélgica e Irlanda, las presiones religiosas en la ordenación de sus sistemas de enseñanza son mucho menos permeables a la evolución laicista.

A partir de este salto, la escolarización se va acomodando bajo las premisas políticas de unos y otros estados. Los modelos heredados del medioevo —escuelas monásticas y cortesanas— y los modelos reformistas —escuelas confesionales y de sectas disconformes— proceden a reordenarse merced a la asunción (tardía) de las responsabilidades educativas por parte de los estados. Sin embargo, la que puede considerarse como una batalla histórica entre lo privado y lo estatal por el control de la educación, no puede resumirse a una secuencia del siglo XIX. Tiene un recorrido más largo. El litigio escuela-estado marca, por ejemplo, la turbulenta historia de los jesuitas, quienes tratan de reconciliar su labor misionera y educativa (s. XVI), confrontan presiones centralizadoras de los Estados Pontificios y de los gobiernos de las numerosas naciones, allá donde se establecen. Y es así también que diferentes instituciones religiosas y mercantiles, con intereses en educación, se van coordinando gradualmente bajo unas agencias educativas de Estado que, en su mayoría, respetan los rasgos identificativos de unas y otras corrientes. En aquellos territorios europeos de afinada herencia cristiano religiosa, el compromiso educativo de los estados no es, sin embargo, excluyente con la pervivencia del sesgo religioso en los curricula[4], aunque el alineamiento con el estado de bienestar resulta más evidenciado en aquellas escuelas no adscritas a confesiones religiosas.

El estado de bienestar y sus límites

El desarrollo del estado de bienestar arrastra una serie de problemas que son fuente inagotable de conflictos. Se podrían destacar entre otros: a) los riesgos que la organización burocrática del sistema soporta —la preparación de protocolos para regular el funcionamiento escolar, la validación del trabajo del profesorado, etc.— que se abren a modos de interpretación que posibilitan la autoprotección de determinados intereses; b) los formalismos de la inspección escolar que parte de asumir, intencionalmente o no, unos destinatarios concretos de los favores escolares considerados consumidores pasivos y, por tanto,

receptores de un bien público que proviene de un Estado monopolizador. Es así que sustentado en un trasfondo de prejuicios, y/o de convencionalismos, que al amparo del imaginario popularizado por Max Weber, el estado de bienestar, afronta desde sus inicios el riesgo de confrontar sus límites. Y esto, en lugar de beneficiar, lastima los intereses de quienes se supone deben ser su principal objetivo: las y los aprendices. Sin embargo, los límites del bienestar no quedan organizados en compartimentos estancos y resulta por tanto fácil romper el equilibrio a ambos lados de la balanza, tal y como lo plantea Adam Smith. Sacando provecho de la escolarización, instituciones particulares y de caridad, acudirán para auxiliarla, y se apelará incluso al pago de cuotas.

El contenido del currículum escolar en clave de principios y de premisas de Bienestar, no se estructura con criterios de mapas de conocimiento enciclopédico, antes bien, se apoya en la toma en consideración de conceptos relacionados con los procesos de desarrollo del niño, algo que Kant se plantea en su obra Sobre la Pedagogía (Über Pedagogik), y algo más tarde Dewey (1902) en El niño y el currículum (The child and the currículum). Sobre estas claves, a todo lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX, toman carta de naturaleza algunos movimientos de escuela activa preocupados especialmente por el provecho intelectual del niño. Y lo que bajo estos movimientos se oferta es una variedad de modelos de acción educativa, complementarios aunque diferenciados, de la línea alemana de ascendencia Herbartiana. En otro sentido, y marcando un contrapunto con algunas tendencias de escuela activa, los trabajos de Dewey delinean una dirección en el pensamiento educativo del siglo XX que representa un salto adelante que (en cierta medida) agosta la influencia de Herbart en los EE. UU. (capítulo 3).

Dewey y sus seguidores consideran que lo prioritario en educación es saber cómo aprenden las personas. Y este objetivo desplaza el interrogante Herbartiano que insiste en cómo puede enseñarse a las personas (Dunkel, 1969, pág. 125). A partir de Dewey, la práctica educativa considera, mayormente, a quienes aprenden como participantes activos y creadores, no como receptores pasivos o consumidores. Este cambio de tendencia que marca una revisión psicológica de la infancia derriba, ahora ya, los mitos teológicos asentados en el tiempo. Y sirve, por otra parte, para contrarrestar una serie de estereotipos, tal y como que niños y niñas heredan el pecado original de Adan y Eva, que este pecado formatea su carácter y que, en consecuencia, las instituciones educativas deben ayudar a corregir las deficiencias morales que se heredan. Pero las nuevas perspectivas refutan también la asunción calvinista de que mientras algunos son miembros de grupos elegidos y destinados a la salvación eterna, otros, los perdidos, tienen por destino la eterna maldición.

Por el tiempo, destacan (igualmente) las ideas sobre el desarrollo que perciben

al niño/a nacido en un estado natural de inocencia, y que su provisión educativa, en casa o en la escuela, debe buscar su custodia y sustento. Estos valores defendidos por Kant cuando plantea la discusión entre educación privada y familiar, y también por Rousseau, cuando defiende la protección y el fomento de las tendencias naturales del niño, marcan unas ideas en relación al desarrollo de la infancia entendidas por la época como prácticas educativas alternativas, pragmáticas y experimentales, aunque no en exclusiva. Y es con esto que se abre el camino a una amplia y futurible reforma educativa que se recoge de forma implícita en la obra de John Dewey y de su hija Evelyn (1915): "Escuelas del mañana" (Schools of tomorrow).

La erosión de los límites del bienestar es una realidad que ocurre en todas las naciones. De continuo, innovadores en educación experimentan desde posicionamientos expeditos con reivindicaciones y pretensiones para alentar el desarrollo intelectual y social de niños y niñas. Entre estas novedades que tienen una indudable repercusión educativa, procede destacar: a) la atención a las necesidades bio-sociales que defiende Jean Ovide Decroly en Bélgica y su propuesta de los centros de interés; b) el método de proyectos, asociado a William H. Kilpatrick, profesor del Teachers College de la Universidad de Columbia, que guarda un cierto paralelismo con los centros de interés citados; c) el Plan Dalton, centrado en la enseñanza individual y la actividad personal del alumnado de Helen Parkhurst en los EE. UU.; d) el autodesarrollo espontáneo liderado por María Montessori en Italia; e) el trabajo cooperativo del que es adalid Celestin Freinet en Francia; f) las ideas de libertad y la pedagogía antiautoritaria popularizadas por A. S. Neill en Gran Bretaña y su versión americana de Homer Lane.

Cualesquiera que sean los orígenes y las especificidades de unas y otras ideas y prácticas educativas innovadoras, lo que a finales del siglo XIX y principios del XX se evidencia es que existe una amplitud de opciones formativas que se extienden por todo el mundo que tienen en cuenta un ideario educativo cercano al desarrollo del niño. Se trata de un proceso educativo dirigido no tanto a transmitir el mensaje (enseñanza), sino a la práctica real de la mejora personal (aprendizaje) del alumnado. Se trata de un proceso que moviliza los límites educativos para incluir la innovación y a las y los receptores: a quienes aprenden. Y es así que, poco a poco, el significado y la esencia de la escolarización pública para el futuro se va definiendo como servicio antes que como delegación de lo estatal, algo que resulta ya palpable tras la I Guerra Mundial. Es en este espacio que la Liga de la Nueva Educación articulada para 1921 abre un camino de reflexión global, de comunicación y contenido, a través de la revista La Nueva Era que se publica en inglés, francés y alemán. Mientras tanto, durante el período entre guerras y, aún más, tras la II Guerra Mundial, diferentes organismos

internacionales en educación van dando fe de esta evolución. Lamentablemente, sin embargo, el espacio abierto a la educación comparada sufre algunos traspiés cuando las burocracias en la educación y la escolarización optan por controlar la acción educativa preocupadas especialmente por las valoraciones estadísticas al margen de los condicionantes de los diferentes contextos, y olvidándose del correcto desarrollo de quienes aprenden, algo que trataremos con detalle en capítulos posteriores.

La escolarización comprensiva

La creciente debilidad en las políticas del estado de bienestar en educación, se aprecia en la sustitución progresiva del modelo de escolarización común por un modelo de escolarización comprensiva. La solución de una escuela común que, debido a la pujante industrialización, debe incluir a todos y todas las y los estudiantes en un único formato escolar, queda relevada por formas extensivas de diferenciación curricular que pueden encajar, o no, en un único espacio escolar. Esta opción escolar comprensiva, en cuanto a tal, tiene su origen en los EE. UU. en tiempos en los que la administración americana pretende difundir un sistema de escolarización común a toda la adolescencia y juventud. Las primeras iniciativas comprensivas las recomienda el Comité de los Diez (Committee of Ten) en 1890. Estas iniciativas son fuertemente criticadas, por cuanto que al referenciar los estudios de secundaria, se orientan, mayormente, hacia un tipo de alumnado propenso al abandono escolar. Sobre estas bases, los programas de estudio comprensivos son interpretados como socialmente selectivos y poco adecuados para promover la integración social.

Tras las primeras críticas, y en respuesta al fracaso inicial de la propuesta del Committee of Ten, la Asociación Nacional de Educación (NEA) (a la que pertenecen los directores escolares en los EE. UU.) prepara para 1918 un Informe sobre: "Los principios cardinales de la educación secundaria" de cuya divulgación se ocupa el Departamento del Bureau de Educación Interior. El Informe, entre otras cosas, presta atención a las "capacidades y aptitudes variadas por razón de herencia social y destino en la vida" (pág. 2), y sugiere que: para dar la mejor respuesta posible a estas diferencias, las escuelas deben ofertar distintos curricula, por ejemplo, agricultura, negocios, comercio, religión, industria, artes plásticas, artes manuales y de la casa (pág. 16). La idea es que las escuelas puedan incluir, o comprehender, bajo un único techo curriculas distintos, de modo y manera que se consiga la meta de la "propuesta 16" que figura en el Informe del Comité de los Diez que considera la escuela superior comprensiva como la escuela estándar de los EE. UU., (Spring, 1972). A partir de entonces, tal estructura de enseñanza se divulga a nivel internacional de forma

gradual y paralela a diferentes idearios de escuela nueva.

La escolarización comprensiva incorpora la percepción de Taylor en relación a la división del trabajo (Callagham, 1962), porque aunque la atención a las capacidades, aptitudes y herencia social, se hace desde la perspectiva de incluir a todos y todas en un único espacio escolar, y bajo un único techo, la cobertura amplia que se ofrece, enmascara la fragmentación de los centros y de los curricula escolares. En principio, alumnos/as que siguen diferentes trayectorias sociales, se hacen visibles en un mismo centro que oferta varios curricula, no así un currículum común, como en tiempos en los que el currículum se consideraba un concepto holístico (Campagnac, 1915, pág. 119). Las escuelas comprensivas que participan de esta fragmentación curricular están así internamente divididas en departamentos, temas, materias, grados, opciones, líneas y trayectorias. Las y los aprendices son agrupados tomando en cuenta el nivel de razonamiento científico que muestran, y esto se percibe y cataloga mediando el recurso a la psicometría y la eugenesia social.

La situación en Europa tras la I Guerra Mundial y la crisis económica de los años 1920, empuja a cambios en una escolarización pública financiada netamente por los estados, y también en las escuelas concertadas. Pero la revisión y la enmienda que emerge a partir de esta modificación adquiere diferentes matices, que son si la escuela es: a) una institución de crianza que guía a niños y niñas con orientaciones que a la postre favorecen el desarrollo de una ciudadanía democrática; b) una institución ideológica que guía a la ciudadanía hacia un marco moral definitorio del futuro; c) una agencia económica que prepara a la juventud como trabajadores/as y cuidadores/as de sus casas; d) una agencia de y para la reconstrucción de un orden social de progreso que posibilita a la juventud a orientarse hacia un glorioso pero incierto futuro.

Tras la debacle que sucede a las guerras mundiales, en una fase de consenso de postguerra (Jones, 1983), la expansión educativa y social irrumpe, y las escuelas dan muestra de ello. La proclama y la garantía es ahora una educación secundaria para todos y todas sin discriminación de género o de situación social. En este marco, las teorías que Dewey expone en su obra Escuelas para mañana (Schools of tomorrow) encuentran significado, y las y los defensores de los ideales de un estado de bienestar apoyan la puesta en funcionamiento de diferentes formatos de arquitecturas educativas innovadoras. Pero también es tiempo para la reflexión crítica sobre los costos humanos de la guerra y para la reafirmación de acciones colectivas que defienden la posibilidad de poder auspiciar unos efectos sociales perdurables en el tiempo, cuidando y protegiendo para ello la autodirección consciente de la evolución humana mediando la eugenesia.

El fracaso del proyecto escolarizador modernista

Las ideas incontrolables y extremistas que proliferan sobre la eugenesia arrastran a una serie de problemas humanos. Prestar atención a la identidad nacional y étnica se asocia con ideas de higiene racial, pureza de pueblo, exclusión de individuos indeseables y, eventualmente, exterminio: campos de concentración y programas de esterilización que se extienden en territorios en guerra pero también en Suecia, Australia y otros. En Australia, por ejemplo, es el caso de niños y niñas aborígenes (la conocida como generación perdida) que son separados de sus familias para eliminar cualquier amenaza que altere la hegemonía de la raza blanca dominante.

Las consecuencias, deseadas o no, de estos actos se suceden en correspondencia con la aplicación de principios y de prácticas del estado de bienestar, y sirven para cuestionar los enunciados modernistas en relación a si el progreso social es inevitable, o si debe garantizarse. El colapso de la democracia alemana, el despertar del fascismo y las secuelas del holocausto, son muestras de que los planteamientos progresivos no son tan exitosos y necesarios, ni condicionan la evolución.

Después de la II Guerra Mundial, una manifiesta variedad de perspectivas ideológicas y económicas añaden más novedades a la escolarización. Las metas de todas ellas no se quedan en una simple expansión. Les acompañan sentimientos de restablecimiento, al igual que ocurriera tras la I Guerra Mundial. La ciudadanía toma ahora más en cuenta los aspectos éticos relacionados con el progreso y el crecimiento mientras los derechos humanos se enuncian como básicos para cualquier tipo de desarrollo. La sociedad, sumamente sensibilizada por las atrocidades de la guerra, analiza estupefacta, entre otros hechos históricos, el juicio de Nuremberg (1945) y la experimentación médica en los campos nazis. Para desterrar sentimientos fascistas[5], se impone cuidar la educación de la infancia en valores de dignidad y tolerancia, tal como en la ciudad de Reggio Emilia (Italia). La cristalización de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en su Asamblea de 1948, es otro resultado de las convicciones del momento que internacionaliza la urgencia de acertar con una eficiente organización educativa (ver Epílogo).

Esta preocupación social también encuentra expresión en la educación popular que en Francia propone una Comisión Ministerial en 1947 mediando el Plan Langevin-Wallon, plan éste que guarda similitudes con otras opciones de educación permanente de adultos. Frente a esta opción popular, la educación permanente se traduce ahora como educación continuada y educación para toda la vida en versión inglesa. Y es en este punto que guarda connotaciones más cercanas a la cualificación que al desarrollo y el crecimiento. Y mientras esto es así, las innovaciones y la ampliación de la oferta y de la demanda escolar

comportan que más jóvenes y adultos vayan a la escuela y permanezcan en ella durante más años, y que incluso sigan propuestas semejantes a la Open University (Gran Bretaña en 1969).

Con todo, la expansión de la oferta educativa precisa de forma inevitable más profesorado, más escuelas y universidades. Y estos itinerarios educativos y sus implicaciones en costos tienen un precio para el estado de bienestar puesto que no solamente representan un sumidero para las arcas públicas, sino también para el servicio educativo mismo. Tras la crisis geopolítica del Golfo Pérsico, con el aumento desbocado de los precios de la energía, esta situación se vuelve más crítica, y la consecuencia es que la oferta educativa se complica mientras se va perdiendo el rumbo del proyecto de escolarización modernista[6].

Las políticas de new management: ¿Una opción para re-culturizar lo escolar?

El desarrollo del estado de bienestar se organiza y administra sobre la base de una estructura burocrática lista para rendir cuentas a los responsables educativos. Lleva parejo, por tanto, una maquinaria estratégica que quizás da excesiva importancia al registro de datos científicos referentes al procesamiento organizativo, la admisión y el progreso del alumnado. Esta maquinaria se sostiene, además, en la disponibilidad y la colaboración de los aparatos y en la pasividad de las y los consumidores/as. Y en ese camino medio, los verdaderos beneficios del bienestar se olvidan, lo que también resume la responsabilidad indirecta en la creación de unos productos personalizados en monopolio. Véase, por ejemplo, todo lo relacionado con la elaboración de unos libros de texto o, también, la coexistencia de contextos propicios al desarrollo de iniciativas escolares privadas, algunas consideradas alternativas pero, también, diferenciadoras y de tipología variada. La "caja de Pandora" de Max Weber, resume de este modo complejo y excluyente las contradicciones de la maquinaria del bienestar.

Con todo, las debilidades del estado de bienestar, evidentes desde su origen, todavía persisten como fuente recurrente de controversia. Y aunque con el paso del tiempo los gobiernos son cada vez más sensibles al bienestar de la ciudadanía, no son sin embargo capaces de ofrecerles aquellos bienes imaginados en el siglo XIX. Mientras esto es así, psicólogos infantiles y educadores/as comprometidos, perciben que los principios de bienestar evolucionan hacia políticas conservadoras y claman por su profunda reforma. Y el resultado es que hoy se sigue sin saber con certeza cómo se puede verdaderamente progresar, o si tiene sentido mantener una agenda de reformas educativas poco sistemática y a retazos, tal y como se ha caracterizado la

evolución a todo lo largo del siglo XX, o si realmente pueden reivindicarse actuaciones más sustanciales y comprometidas. Pero a pesar del clamor por la reforma de los principios de bienestar, los acontecimientos de revisión escolar auspiciados por diferentes organismos internacionales caminan hacia la privatización y hacia el ajuste neoliberal, cuestión ésta que procede analizar en su justo contexto histórico.

A partir de los años 1960, las presiones económicas empujan a la implementación y expansión del ideario neoliberal. La medida de la amplitud de estos cambios se recoge con meridiana claridad en 1961, en la Declaración de creación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el Documento de creación, se reconoce la interdependencia de las economías nacionales, y se considera oportuna una cooperación más amplia entre ellas como aportación a la paz y a las relaciones armoniosas entre los pueblos y las gentes. Para la OCDE, las naciones económicamente más avanzadas deben cooperar, en la medida de sus posibilidades y habilidades, en la asistencia a países en proceso de desarrollo económico. En este sentido y desde sus orígenes, la OCDE figura como una organización colaboradora en el desarrollo del bienestar.

Cincuenta años después, sin embargo, las claves que hicieron posible la creación de la OCDE han cambiado. Hoy son 34 los países miembros que comparten sus experiencias con un centenar largo de naciones que tienen una misión más centrada en el manejo de los costos y el rendimiento de la escolarización[7]. Las nuevas aspiraciones, tal y como se recoge en la página web de la OCDE (Education section, consultada el 30/X/2008), quedan determinadas bajo la meta de desarrollar y revisar la legislación y la normativa para mejorar la eficiencia y la efectividad en la provisión educativa, pero también trabajar con y para la equidad y compartir los beneficios educativos. Las estrategias que se proponen utilizar para tal fin incluyen revisiones temáticas sobre áreas de normativa específica, recopilación de información estadística sobre los sistemas educativos y mejorar las competencias”.

Pero no hay duda de que fundamentalmente el mandato de la OCDE (2008, ibid) muestra el sentir de una organización orientada a la promoción económica de los pueblos sirviéndose de políticas de management propias del mundo industrial y comercial (estilo occidental) con la pretensión de normativizar y manejar el desarrollo del Bienestar. De esta suerte, las prácticas consecuentes están diseñadas por economistas, administradores públicos, contribuyentes, técnicos y educadores. Esto es, la dirección global se organiza a partir de: a) una estrategia financiera que plantea las bases para aceptar, y a veces denegar, la demanda creciente de los recursos del Estado en salud y en educación; b) una estrategia política que aspira a reducir la dependencia de las burocracias

centralizadoras del Estado; c) una estrategia populista que, bajo proclamas de mejora y de responsabilidad en el uso de los servicios públicos, llama la atención de los consumidores; d) una estrategia educativa que aboga por la descentralización como forma alternativa de control y favorece el desarrollo de pedagogías que se supone sirven para el refuerzo de la escuela del futuro.

Los nuevos ideales reguladores del estado de bienestar figuran hoy cuestionados por un conjunto estructurado de sistemas intensivos de organización, llámense modelos de calidad total (FQM) o de ingeniería de procesamiento comercial (BPR), todos ellos regulados por corporaciones internacionales (IBM y Oracle), escuelas de negocios (Harvard, MIT, ESADE, IESE e ICADE) y consultorías (McKinsey y Accenture). Así, el cambio en las políticas de bienestar, tal como refiere Head (2011), representa el desplazamiento del control de los órganos del Estado hacia el control privado del comercio y la industria, lo que no deja de ser una forma de devolver la competencia pública de un servicio educativo a manos privadas. La economía como reguladora y normativizadora del desarrollo, sustituye ahora ya a la política, tal y como la política había sustituido siglos atrás al poder e influencia de las entidades religiosas[8].

Del gobierno a la gobernanza educativa

La implantación del neo-corporativismo en la vida escolar se asienta sobre un nuevo dualismo: la esfera de lo privado y la esfera de lo público. Según sea la distinción que se haga sobre cómo la educación crea y distribuye unos bienes públicos y privados, estos dos espacios se contemplan de forma separada y alternativa. Reforzar la privatización de la provisión educativa inclina la balanza a la consideración de la educación como servicio depositario de un bien privado. Para entenderlo, el espíritu neo-corporativo del capital da por supuesto que la acumulación de los bienes educativos es responsabilidad de las individualidades, no del Estado, y que las y los individuos deben ser libres de desarrollar sus opciones de elección educativa. Los consumidores de estos bienes pueden optar por eludir la oferta pública pues son libres para localizar la bondad educativa en el mercado privado. Esto representa que los clientes no están obligados a requerir los servicios educativos de tipología única tal y como se ha entendido bajo premisas de estado de bienestar[9].

La separación de lo público y lo privado, en estas circunstancias, viene acompañada por la regulación de determinados procesos de gobierno educativo. En la literatura anglófona, este deslizamiento se describe como el salto de gobernar la educación a la gobernanza educativa, que se da cuando las normas del Estado van siendo progresivamente sustituidas por las del mercado. En

cualquier circunstancia, lo que se introduce en la vida escolar son modelos de micro gestión científica para posibilitar su control exhaustivo y detallado. Algunas consecuencias de este modo de proceder son: la reducción del rol directivo y directorio de las burocracias del Estado y la apertura a opciones orientadas al desarrollo de modos de gestión focalizados en la ordenación y dirección escolar según objetivos de logro. De esta manera, las tareas de dirección y de ordenación escolar son estructuradas con minuciosidad a partir de las demandas de los gobiernos nacionales, locales, federales, regionales y, también, por las organizaciones no gubernamentales que paulatinamente van operando de forma auxiliar a los Estados. En España, y en otros países que siguen un criterio educativo centralizado, la no transferencia de la responsabilidad curricular a las escuelas supone que los órganos delegados —las Administraciones autonómicas o las Delegaciones territoriales— figuren como responsables de la escolarización a través de intermediarios supeditados a formatos de centralización externa de los poderes establecidos.

Los modos de inspección presencial introducidos en el siglo XIX, que fueron abandonados por poco científicos, se sustituyen ahora por estándares neo-corporativos y por criterios de representación, verificación y control auditor, promovidos para dinamizar una contabilidad de pérdidas y de beneficios. Ahora bien, estos mecanismos de administración austera son diseñados para que puedan ser compartidos por las diferentes agencias educativas, políticas y económicas. Sin embargo, cuando la información educativa es recogida por una agencia no estatal, a veces se oculta del escrutinio público por sensibilidad comercial. Luego se da la circunstancia de que los resultados de la contabilidad se llevan directamente a los ministerios y ejecutivos de los gobiernos sin que las y los implicados y la sociedad civil los valoren e interpreten previamente, con lo cual la responsabilidad evaluadora pública sobre las acciones educativas pierde su verdadero significado.

Los Servicios y los Resultados y su proyección tecnocrática

Con el ordenamiento neoliberal, nos encontramos en un orden educativo en el que el mercado de servicios sustituye al mercado del bien educativo. Las teorías de gestión empresarial sirven de guía. Se valoran los bienes que el Estado facilita, los servicios que provee, pero no los resultados que con ellos se consiguen. Las y los consumidores acuden a los servicios que están a su alcance suponiendo que con ellos consiguen aquellos bienes que desean poseer. Pero lo que se les entrega no incumbe ya al Estado, porque el Estado se despreocupa de lo que promueve, financia y facilita, al considerar que su oferta está libre de todo riesgo. Se entrega lo que promete o, en la jerga de la gestión, lo que está

etiquetado. Además, los procedimientos que se usan para evaluar estos servicios se focalizan, por lo general, en productos medibles o indicadores a corto plazo, que se contabilizan en resúmenes anuales. No se usan intervalos de referencia más amplios que legitiman los resultados en clave de prestigio que pueden concluir en si existe, o no, fracaso en alguna cuestión escolar importante. Pero proceder así al margen de unos condicionantes de partida que es pertinente tener en cuenta para buscar soluciones, es perder el rumbo.

Ambos supuestos de interpretación de resultados son, sin embargo, educacionalmente vulnerables, y la vulnerabilidad se revela en la profunda división histórica en los posicionamientos educativos angloamericanos y continentales europeos (Dunne, 1997). En la Europa continental se trabaja con dos tipos de objetivos: unos de logro alcanzable y otros a los que se puede aspirar. Así, en este último caso, si avanzar en el desarrollo de unas competencias sociales y democráticas es un objetivo educativo al que se le da un valor, se asume que este objetivo como meta final no puede lograrse, pero que es posible encaminarse hacia él. Como aspiración de valor, o deseo, las competencias mencionadas son mejorables y están siempre abiertas a posterior perfeccionamiento. Considerando esta estructura de valor, el viaje educativo evoluciona hacia un destino y puede iniciarse y dirigirse hacia ese fin, pero este viaje nunca llega a término porque los objetivos educativos a largo plazo se expresan en términos de proceso, antes que en taxonomías, o en series de objetivos de conducta.

Desde posicionamientos angloamericanos, tanto los objetivos como la consecución de bienes a largo plazo no son ideas ni realidades cómodas. Frente a ellos, tienen siempre prioridad los resultados, o productos, a corto plazo. Estos se identifican como indicadores clave de rendimiento, o de representación. Las expectativas educativas se plantean desde el prisma de unos procedimientos de micro gestión que dominan, e incluso definen, la escolarización como entrenamiento antes que como una actividad educativa propia. En estas circunstancias, es costumbre interpretar los objetivos humanistas como conjunto de consideraciones metafísicas que se sitúan más allá del reino de la razón, por lo que los objetivos holísticos pueden conseguirse como inexplicable consecuencia de unas actividades previas.

La actitud tecnocrática en la educación que se adopta en las últimas décadas del siglo XX, en el caso de sistemas de organización y de gestión intensivos apoyados en tecnologías de la información, por ejemplo, acarrean una doble consecuencia en los procesos de escolarización. La primera, que la combinación que puede desarrollarse representa que los sistemas de rendición de cuentas empleados en un número limitado de medidas a la hora de validar la eficacia del servicio, se sustituyen por cálculos de indicadores reduccionistas, complejos y

controvertidos. La segunda, que a la hora de establecer los cálculos, los datos evaluativos sirven solamente a la red de científicos, gestores, consultores, directores y líderes escolares, con capacidad para activar, acumular, monitorizar, dirigir y actuar, sobre las medidas propuestas de forma individual o colectiva.

Estos modos de proceder se utilizan como subrogación de la productividad, la eficiencia y verificación, al completo, de los procesos escolares. Gorard (2010) reflexiona sobre estos dos tipos de consecuencias y ofrece detalles de cómo una red de funcionarios así estructurada, interrumpe, bloquea y suplanta la influencia positiva de generaciones de administradores educativos cuya experiencia y competencia se considera ahora trasnochada, redundante y superflua, cuando son quienes realmente conocen la historia, el de dónde venimos y hacia dónde puede llegarse. Y en un contexto en el que se pierde la memoria, proponerse hacer algo puede resultar poco fructífero. Idénticamente, la cultura del cortar y pegar información, ligada al mundo de las tecnologías, puede producir incultos si no se cuidan las consecuencias de disponer la información sin verdaderamente reconocerla y/o saber trabajar con ella.

El desarrollo de los planteamientos neoliberales se inserta y expande de manera especial en Gran Bretaña y en el mundo angloamericano en general, que es donde mejor se aprecia su incidencia en los servicios educativos. Pero como movimiento no exclusivo a esos países, se abre igualmente el camino a otros países. Así, en los años 1970 en Alemania se adopta el modelo de nuevo servicio (neuesteurungs); en Francia en 1980 se genera la idea de los servicios públicos (renouveau des services publiques), y en España se plantea en diversas leyes a partir de los años 1990 (Cassesse, 2003, pág. 130). Sin embargo, todavía no se ha llegado al extremo de superar las resistencias de unos y otros contextos, mientras la influencia de las historias educativas particulares sigue fijando qué es lo que puede hacerse en cada lugar. La evidencia demuestra (Goodson, 2010, pág. 770) que las presiones externas difícilmente llegan a definir enteramente, y/o con precisión, el funcionamiento interno de los servicios educativos, pero hoy nos movemos en esta disyuntiva, sin otras salidas.

Escolarización para todas y todos: ¿Un nuevo proyecto totalizador?

Las ideas de nueva gestión pública en educación contextualizadas bajo premisas de gobernanza y de dejar hacer, desbordan hoy los límites de las políticas de los estados nación. En este nuevo contexto, las agencias globales buscan un ideario común de educación para todos y todas amparado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Es bajo este prisma que la puesta al día de los ideales europeos del siglo XIX se discute en las

conferencias auspiciadas por la UNESCO celebradas en Jomtien (Tailandia, 1990) y Dakar (Senegal, 2000). Esta última plantea un marco de acción que apoya una visión amplia y comprensiva de la educación y que considera el rol crítico de ésta para favorecer el crecimiento individual y la transformación de las sociedades (UNESCO, 2000, comentario al artículo 4). La conferencia de Dakar defiende así: "la expansión y la mejora de la educación temprana y el cuidado de la primera infancia", e impone el compromiso de velar "para que en el año 2015 todos los niños, en especial los que se encuentran en circunstancias difíciles, o que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una educación obligatoria y libre, de calidad" (UNESCO, 2000, objetivos 1 y 2).

La Declaración de Dakar es adoptada por los representantes de 164 países. Con este amplio consenso, "el acceso universal al aprendizaje" logra un apoyo internacional "haciendo énfasis en la equidad, en resultados de aprendizaje óptimos, contando con el cuidado y la mejora de los medios y de las oportunidades de aprendizaje, y reforzando la cooperación y la participación colectiva" (UNESCO, 2000, comentario al artículo 4).

El documento conocido como Declaración de Dakar debe entenderse como expresión del nuevo rol de la sociedad civil para encarar el futuro. A la luz de esto, queda claro que los modelos de gestión pública: new management, enmascaran un sentir neoliberal bajo el que la colaboración entre naciones se interpreta no como compromiso sino como argumentación a favor de dejar hacer. Es así que, mientras el mensaje de "ampliar el espacio y las oportunidades en la educación básica" puede entenderse como aceptación de la desregulación, el mensaje de "hacer énfasis en los resultados de aprendizaje" señala aparentemente una formulación codificada sobre el valor racional de la inversión económica. Y estos y otros aspectos están intrínsecamente relacionados con un proyecto neoliberal. En este espacio quedan oscurecidas otras dimensiones de la escuela, tales como llevar el cuidado y la atención a las identidades regionales a buena praxis, o contextualizar oportunamente dónde reside el poder de decisión, si en la sociedad civil o en los gobiernos, en agencias económicas como el Banco Mundial o en agencias de Cooperación al Desarrollo.

El modelo Dakar no es pues neutral o desinteresado. Antes bien, puede considerarse que ha sido elaborado con aspiraciones de preservar una política económica neoliberal. Conviene recordar que en la evolución política, social, económica y educativa de los Estados, ya desde los años 1960 se da una reducción general de las ayudas para donación, las cuales por otra parte funcionan cada vez más como un factor de creación de soluciones de mercado efectivas desde el punto de vista de considerar únicamente los costos como variable. Esto resulta determinante en un contexto en el que la disminución de los ingresos por impuestos desencadena la reducción consecuente de fondos

para el bienestar. Mientras tanto, la aceptación de soluciones neoliberales marca una organización de lo escolar en la dirección de la pobreza generalizada (algo que resulta evidenciado con claridad en India, por ejemplo).

Bajo este modelo de capitalismo corporativo en el que el Estado pierde su papel activo en el manejo de la economía, cubrir los objetivos de desarrollo del milenio que se ponen en ejecución con criterio de negocio guarda una clara similitud con las propuestas que plantea, años atrás, F. W. Taylor. La evolución hacia unos procesos educativos complejos, pero desagregados, que se desbrozan en tareas rutinarias y se estandarizan para que las puedan desempeñar trabajadores no tan habilidosos y cualificados[10], podrá conseguir el "efecto deseado de estas acciones por cuanto a la reducción de costos" y el efecto paralelo de incremento del volumen de negocio y de resultados (Nambissan, 2010, pág. 734/Au, 2011). Sin embargo, nunca puede dar unas soluciones educativas efectivas.

Los análisis de Michael Power (1999) y Stephen Ball (2007) ofrecen algunas luces para interpretar los procesos que el neoliberalismo lleva parejos. Ambos autores entienden que dichos procesos responden a una doble estrategia política: la retirada, o marcha atrás, del Estado en sus compromisos para con los servicios públicos, y la apertura de otras iniciativas con el propósito de implicarse en su gestión. Power (1999) sostiene que bajo las nuevas previsiones neoliberales, los estados controlan indirectamente la actividad de las nuevas instituciones y que esto les permite distanciarse de los servicios encomendados. Por parte del Estado se trata de una estrategia de devolución, en la que la responsabilidad, si no el poder, se entrega a agencias subordinadas a él. Estas agencias de libre asociación, aunque aparentemente puedan no tener un poder evidenciado lo van ganando cuando operan como miembros de una red privada difusa que va más allá de unos límites convencionales en relación a, por ejemplo, la libertad de acceso a la información pública. Ahora bien, si se da la circunstancia de que fallan en sus compromisos de servicio, la responsabilidad en última instancia recae sobre ellas y no es competencia directa del Gobierno.

El análisis de Ball (2007), insiste en la idea de que los compromisos corresponde afrontarlos con un claro carácter empresarial. Estos, por otra parte, incluyen todos aquellos aspectos que prefiguran y dirigen las distancias entre el Estado y el sistema escolar. Burch (2010) facilita algunos ejemplos sobre esta tipología de intervención, muy favorable por cierto al desarrollo de las múltiples inteligencias. Y lo refiere de este modo: "Nos estamos beneficiando de un número creciente de ofertas digitales que incluyen sistemas de tutorización individual —on line—; sistemas de captación de servicios a partir de materiales que dan acceso a sesiones interactivas y discusión crítica; y, también, herramientas de verificación evaluadora que permiten a las escuelas determinar

los cursos y programas más apropiados para el alumnado. Pero lo que también se ha hecho es proyectar una nueva generación de gestores de autoempleo" (Burch, 2010, pág. 761, información extraida del Report Anual de los accionistas de la McGraw-Hill de 2010).

Con estas actuaciones, el Estado deja de ser financiador, propietario y responsable directo de la educación pública, al modo como se hacía en tiempos pretéritos marcados por la influencia de las políticas de estado de bienestar. La (nueva) gobernanza, esto es, la interacción del Estado con la sociedad civil y el mercado, orienta los servicios hacia iniciativas industriales que así pueden no suscribir las formas más extremas y libertarias del neoliberalismo de libre mercado. El paraguas regulador se extiende a comisionar, apuntar, delegar y monitorizar todos los servicios públicos, ya sea la construcción de redes de tránsito urbano como la integración social de refugiados y los servicios educativos. Y es así que la escolarización termina por acomodarse a una estructura de gobierno que se encarga de construir escuelas, delegar los planes de estudio en consultores curriculares, establecer estándares para las instituciones reformadas, monitorizar la representatividad de la actividad pública y, si es necesario, rescatar o cancelar cualquier iniciativa normativizadora en períodos de dificultades financieras. Pero lo que se pierde es la idea de servicio para guiar en armonía y eficiencia el progreso educativo.

Pero esta (nueva) gobernanza puede igualmente plantearse bajo otros rasgos. Aparece ligada al establecimiento de la "industria del servicio público" (Public Service Industry) que se apoya en trabajadores de campo —expertos, consultores, emprendedores proyectivos y controladores de la calidad— subordinados al Gobierno, sus ministros y su presupuesto. El Gobierno está siempre presente en esta gobernanza y tiene su responsabilidad en el hacer delegado. Esto es, las instituciones del Estado no se suprimen, antes bien se configuran con menos compromisos y quebraderos de cabeza. Los esquemas de organización burocrática de arriba-abajo sustentados sobre supuestos de estado de bienestar se van sustituyendo por servicios orientados hacia opciones de autogestión con criterio científico que operan cuidando los interés personales y organizativos (Ball, 2007, pág. 8). Existirá gobernanza en el sentido de que las formas de gobierno están burocrática, geográfica y constitucionalmente descentralizadas.

Regímenes de entrega y de reparto en educación

Bajo premisas neoliberales, el poder del Estado se va configurando progresivamente de diferentes modos, sea en sistemas de asociación o de consorcio, sea acomodadas en instituciones destinatarias y en agencias de

donación, e incluso en compañías transnacionales. Todas estas alternativas se caracterizan por ser regímenes de reparto y de entrega que negocian en y con todos los sectores de la sociedad: público, privado y voluntariado. Las escuelas oficiales continúan funcionando con principios de estado de bienestar, pero a ellas se unen otras escuelas libres que crecen al amparo de lo que permiten las acciones de gobierno. Estas últimas son de propiedad privada, de grupos de padres y madres o de profesores/as con pretensiones educativas y sociales determinadas, algunas con criterio de beneficio, otras de servicio desinteresado o de lucro, y todas ellas tienen capacidad para establecer relaciones con otras instituciones educativas a todos los niveles, incluido el universitario y politécnico.

Reflexionando un poco más sobre el mercado de los bienes educativos, puede decirse que el Estado, como gestor último, opera como una fuente de control y con frecuencia de descontrol (Ball, 2007, pág. 21). En el ámbito del aprendizaje para toda la vida, por ejemplo, el control es fehaciente, dado que las inversiones se limitan a aquellas opciones de aprendizaje relacionadas con el mercado de trabajo y las necesidades de la vida laboral de las personas. Pero el control es más dudoso y no tiene paralelismo con la versión francesa de l'education permanente, cuando los beneficios de la educación que no hacen referencia a los requerimientos del mercado laboral se relegan a la esfera de las instituciones privadas (véase la Universidad de la cuarta edad en Gran Bretaña, o el símil de las Aulas de la Experiencia en España) favoreciendo netamente un mercado educativo que no está en demasiada consonancia con los ideales de una educación popular.

El sector privado tiene ahora ya una fuerte presencia en la educación y la escolarización. Los nombres de importantes firmas globales lo avalan: Amey, Carillion, Deloitte, Ernst y Young, Goldman Sachs, Jarvis, Laing, HSCB, KPMG, Royal Bank of Scotland, Shanska, todos ellos recogidos por Ball (2007). En España existen opciones que guardan ciertas similitudes a este respecto auspiciadas por algunas entidades bancarias y empresariales. Todas estas compañías se implican en la construcción de escuelas, en la captación de personal, en proveer espacios de aprendizaje relacionados con aspectos de seguridad, alimentación, limpieza, currículos y material, en financiar labores sociales a modo de reinversión de los impuestos ciudadanos con repercusión lucrativa para la propia empresa. Pero aún van más lejos cuando se implican en iniciativas de normativización y de organización educativa. En Inglaterra y Gales, por ejemplo, a inicios de este siglo se gestiona, en palabras de T. Blair, "el mayor programa de renovación escolar de la historia británica". Las escuelas "se reconstruyen, remodelan y modernizan para prever espacios y contextos de aprendizaje flexibles, inclusivos y atractivos en los que el profesorado puede y quiere enseñar y el alumnado quiere y está dispuesto a aprender". Este programa

lo abandona el Gobierno que le sucede[11].

Las agendas de reforma en régimen de consorcio, o de gobernanza, tienden puentes entre los sectores público y privado de las economías nacionales y, en nuestro caso, tratan de adecuar las relaciones entre educación doméstica, privada y pública, algo que ya plantea Immanuel Kant doscientos años atrás. Pero con esto, la trayectoria de la educación pública pierde el significado adquirido con el Renacimiento y la Reforma. Las escuelas dejan de ser consideradas espacios gestionados por maestros ilustrados para la adquisición del conocimiento y la mejora de las habilidades apropiadas para ejercer un servicio público. Esto que precisamente coincide con el sentido etimológico primigenio de escuela pública en Gran Bretaña, establece que las escuelas estatales generalistas con derechos y obligaciones, aunque lamentablemente muchas veces con escaso control de calidad[12], se contraponen a escuelas privadas más elitistas. Pero aun con todo, en su modo de proceder, la escuela pública sigue siendo el referente de los bienes públicos que han de distribuirse a toda una población en general, incluso si se hace con descuido de su calidad.

La agenda neoliberal aparece ligada a oportunidades de beneficio consustanciales a lo que puede ser el aumento global de la demanda educativa formal. Se trata de un fenómeno de educación de masas que aparece terminada la II Guerra Mundial. Y las posibilidades de beneficio que esta agenda neoliberal tiene, se justifican así de forma implícita, si no explícita, porque aminoran las cargas burocráticas estatales, e impiden y obstaculizan un marco de negociación salarial a nivel nacional. La argumentación inevitable de los gobiernos son las políticas de austeridad, pero su lógica consecuencia es la reducción de los sueldos sociales (Ball, 2007, pág. 8) de muchos trabajadores, entre ellos, las y los maestros de escuela.

Bajo este prisma, se aprecia el divorcio con las estructuras de valor propias del estado de bienestar tal cual configuradas en su día. Mientras tanto, el discurso de emprendimiento y del capitalismo global logra una posición social (Brown, Lauder, y Ashton, 2010). Con estas pautas se inicia el camino a una nueva infraestructura de la educación que se extiende desde la etapa preescolar, pasando por la escolarización obligatoria, pregraduada y posgraduada, hasta el aprendizaje para toda la vida, y el aprendizaje en el trabajo. Curiosamente, sin embargo, muchas de las ideas asociadas con la industria del servicio público (Public Service Industry, PSI) se han experimentado, durante décadas, a nivel internacional en el Medio y Lejano Oriente, donde las compañías han creado las denominadas escuelas de devolución (turn-key) que funcionan como escuelas equipadas con una plantilla disponible para usos inmediatos.

Escolarización flexible y legitimación de la/s Pedagogía/s

La intencionalidad de las políticas sociales neoliberales se resume a que unos gestores educativos formen a: aprendices flexibles y eficientes y trabajadores flexibles y eficientes a bajo costo. La educación formal debe encargarse de preparar y producir asalariados equipados con destrezas flexibles que deben estar disponibles para despertar la atención de los encargados (del capital) que buscan nuevas fuentes de ingreso. A cambio, y desde posicionamientos éticos, sociales e intelectuales, los gestores evitan el cuestionamiento de la responsabilidad del Estado en la circulación del capital humano, por cuanto que para los propósitos económicos que tienen, éste es un asunto secundario. El Estado solo espera que los regímenes de regulación generen productores sumisos (Power, 1999) con "intereses y motivaciones" que les lleven a ser ciudadanos/as leales con capacidad para hacerse con un capital privado mínimo.

La cultura neoliberal gerencialista encuentra razón de ser en una visión reduccionista de la realidad. La complejidad implícita que rodea a cualquier práctica educativa o pedagógica, pionera o ilusoria, queda denegada. Pero, ¿qué significa realmente una cultura neoliberal en términos pedagógicos o didácticos? ¿Cómo y en qué medida la cultura neoliberal obstaculiza el desarrollo de un modelo escolar comprensivo apoyándose como se apoya en la división del trabajo, los curricula diferenciados y la selección vocacional? Las respuestas a esto se concretan en que la escolarización comprensiva, dirigida a todas y todos, se va sustituyendo por una escolarización acomodaticia que se manifiesta en el modo de ser del profesorado, en el tipo de aprendizaje ofrecido y en el producto conseguido: un trabajador flexible.

La escolarización flexible se sustenta en dos ideas principales. Por un lado, la adaptación puede lograrse a través de la elección de los diferentes aspectos de la experiencia de aprendizaje por parte de quienes aprenden (Collis y Moonen, 2001, pág. 9). Por otro lado, esta acomodación conduce, a veces, a un aislamiento del aprendiz con el grupo y con el profesorado si el conocimiento lo adquiere mediante la interacción con las tecnologías de la información y de la comunicación (Biesta, 2005). Cierto es que los sistemas de "management" aplicados al aprendizaje cabe interpretarlos sin el menor equívoco como un medio para realzar el aprendizaje, pero cierto es también que estos sistemas pueden entenderse como una instancia más que nos explicita cómo los intereses comerciales se posicionan entre el Estado y las y los ciudadanos[13].

El efecto es que la escolarización flexible señala el viaje hacia una educación de "self service". Las instituciones educativas evolucionan con criterios que ofrecen una ilusión de elección y parecen dirigidas por organizaciones que, en su mercantilización y disposición del servicio, semejan una tipología de supermercado, tanto en su vertiente interna como externa. De hecho, si se da la circunstancia de configurar la escolarización como una actividad "on line", lo que

progresivamente se consigue es marginar y excluir al profesorado, de la misma manera a como han sido sustituidos los empleados de las gasolineras por la técnica del autoservicio, y se han eliminado empleados de la banca con los cajeros automáticos. La escolarización flexible toma forma en un contrato de servicio con unas organizaciones comerciales. Y este modo de proceder no solo profundiza la distinción y desagregación entre educación pública y privada, sino que refuerza también la distinción entre escolarización sujeta a una percepción empresarial y educación que debe encaminarse hacia el desarrollo democrático. Por ello, una vez señaladas las diferencias, resulta oportuno reflexionar sobre el sentido que puede tener la educación para la armonía y la eficiencia social tal y como se plantea en los EE. UU. hace más de un siglo, y es igualmente oportuno reflexionar sobre el significado y sentido que puede tener la educación para el desarrollo democrático, toda vez que estos aspectos son los que van perdiendo significado con las políticas neoliberales abiertas al mercado global que reivindican y auspician diferenciados niveles de consumo educativo.

En un sentido similar, y paralelo, la inserción de las tecnologías de la información entre profesorado y alumnado rememora el aprendizaje programado de los años 1960 cuando los sistemas de aprendizaje integrado se dibujan en clave de programas de refuerzo de perfil Skinneriano. Las y los educadores interesados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se mueven en un territorio de conflicto conductista, algo que Noam Chomsky deja evidenciado en su crítica a B. F. Skinner en los años 1960. En este sentido, puede ser un error descuidar los modelos mentalistas tan opuestos a los conductistas en los procedimientos de aprendizaje. Las opciones de corte cognitivo y estructuralista no pueden quedar aparcadas (Roth y Lee, 2007) (ver Epílogo), porque tal y como sostiene J. Bruner (2006, pág. 122): "el refuerzo externo puede verdaderamente provocar un acto particular y puede incluso conducirnos hacia su repetición, pero lo que no puede es alimentar de forma fidedigna un largo proceso de aprendizaje personal por el que los y las humanos construimos a nuestra manera y progresivamente, un modelo de lo que el mundo es y puede ser".

Teóricos educativos como J. Bruner (ibid), se han orientado más allá de las concepciones conductistas de la instrucción y más allá de planteamientos didácticos similares, y han emprendido un viaje educativo personal, e indagador, con criterios cognitivos abiertos. Es en este sentido que reivindican un regreso a la idea de Kant de que la pedagogía y la crianza tienen potencial suficiente como para intervenir eficazmente en el "largo proceso de aprendizaje" al que hace referencia Bruner (ibid). Y ciertamente, esta interpretación educativa es más que un simple feedback simultáneo característico del aprendizaje programado. Este desmarque, que bien merece un análisis más detallado, se escapa a las

pretensiones de esta obra[14] que encuentra su significado en la idea general de que la educación no se refiere tanto al acto de enseñar, como a facilitar condiciones y oportunidades de aprendizaje. Pero las presiones políticas para reformar la escolarización que se han alineado con la búsqueda de unas estructuras, contextos, escenarios y actividades que fomentan el aprendizaje y el autoaprendizaje, alimentan escenarios que no figuran directamente relacionados con la escolarización, sino con la acumulación gradual de un capital humano intelectual, social y cultural (Lave y Wenger, 1991).

Es así que la interpretación del término pedagogía en el ámbito angloamericano (Bruner y otros), no supone un acercamiento a las posiciones continentales europeas, sino que emborrona aún más la distinción entre educación pública, privada y doméstica. La educación no puede ni debe reducirse a un mero aprendizaje de hechos y destrezas para el trabajo. Se ha de interesar sobremanera por el desarrollo humano. Es así, por ejemplo que, excepto en Gran Bretaña y América del Norte, los Departamentos Universitarios de Educación no se cuidan únicamente de los modos de operar de las escuelas y la preparación del profesorado, antes bien, se legitiman para referenciar todos aquellos aspectos relacionados con la crianza dentro y fuera de las escuelas. Esta preocupación se aprecia en Gran Bretaña en el año 2007 con la designación de un Ministerio de niños, escuelas y familias en sustitución al de Educación. Dos años más tarde, en una nota de prensa (The Guardian, 2 de enero de 2009), se recoge un artículo sobre una escuela primaria recién construida que no desea incluir la palabra escuela en su denominación. Conocida como "Watercliffe Meadow", pretende evitar las connotaciones negativas del término escuela para constituirse como "un espacio para el aprendizaje familiar". Con el cambio de Gobierno en 2010, mientras los sentimientos y las orientaciones neoliberales se reafirman, se recupera la denominación de Departamento de Educación cuya versión más ajustada debiera ser de Escolarización.

¿Hacia dónde va el estado de bienestar?

A lo largo del siglo XX, los pilares del estado de bienestar van dando respuesta a una serie de acontecimientos internacionales, entre otros dos guerras mundiales, el fascismo y la crisis bancaria de Wall Street de 1929. En este contexto complejo, los Estados intentan acomodar las circunstancias adversas de renta que exigen un meditado proceso de cambio y recurren para ello a estrategias económicas keynesianas aunque sin olvidar los derechos humanos. Estos sucesos son los que precisamente dan paso a la creación de un inédito espacio de mercado: la Unión Europea.

En este período de la Historia, muchas personas sienten la necesidad de

evolucionar hacia un modo de vida menos materialista. Esto es, quieren algo más que unos bienes materiales disponibles, algo más que frigoríficos, aspiradoras, lavadoras, etc. Olvidando los conflictos y los desastres, sus aspiraciones se centran en vivir con una mayor felicidad a través de la autorrealización y la participación. K. Jones (1983) insiste a este respecto en el significado, el valor y las connotaciones de una fase de consenso de la posguerra. Pero la pregunta que se plantea es si los Estados son capaces de facilitar esos bienes inmateriales acordes con otras realidades sociales, tales como opciones deportivas y clubes sociales fuera de las escuelas. Pero también y sucesivamente los Estados se cuestionan sobre si la felicidad puede adquirirse igualmente con otros recursos: servicios financieros con tarjetas de crédito, redes "on line" para contactos sentimentales y matrimonios a la carta, o webs sociales abiertas a las relaciones personales, tipo Facebook y Twitter.

En la medida en la que las nuevas fuentes de bienestar y de felicidad se utilizan, las y los individuos se comportan más como consumistas que como ciudadanos/as, y se interesan más por el mercado que por los foros democráticos. De forma similar, los gobiernos se alejan de su rol como guardianes del bienestar de la ciudadanía y productores de bienes: construcción de escuelas y de hospitales, por ejemplo, transformando sus actividades y funciones. Pero esto representa el salto al vacío, el salto de gobernar y regular el bienestar a la si acaso supervisada gobernanza. Los gobiernos son más reguladores que productores y su lugar económico y político cambia. Asimismo, en el ámbito educativo, los modos de gobernanza impulsados por los gobiernos dan más importancia a la administración y al management a través de instituciones y agencias cuasi autónomas, que a la actividad educativa propiamente dicha.

Se presupone que el management, como ciencia de la administración y de la gestión, puede reemplazar a las ideologías. Pero con esta interpretación, se publicita el final de la historia del ideario personal que encaja, lamentablemente, con tiempos de regulaciones económicas de humo y de quiebra. El papel dominante de las burocracias estatales y de quienes vienen trabajando en la entrega de los servicios del Estado, se va diluyendo. Las ciencias de gestión priorizan estilos de evaluación que se sostienen en la auditoría y la verificación de controles externos. Los servicios públicos y las ocupaciones que se promueven, véase médicos y profesores, deben responder a la disciplina de las fuerzas del mercado que, sin otra salida, crean límites a la caja del bienestar.

El impacto real de las prácticas neoliberales llega a su punto más álgido en la primera década del siglo XXI, cuando la deriva de la crisis del 2008 fuerza a la intervención de los Estados para rescatar al capital. Los errores de cálculo de los riesgos de las instituciones financieras desencadenan una crisis bancaria global

que amenaza los beneficios del libre mercado. Esto significa que procede corregir las presuposiciones reguladoras del neoliberalismo siendo, como es cierto, que las instituciones privadas y los mercados no pueden proveer los requerimientos, los fondos y la influencia de la acción colectiva de los estados nacionales.

Con todo, y aunque numerosos investigadores no se ponen de acuerdo en determinar las causas que han provocado tal crisis financiera, el 2008, lo que sí se evidencia con claridad es que los principios de mercado aplicados a las instituciones públicas las hacen vulnerables por razones, no debidamente estimadas cuando se da el salto a las ciencias del management. El problema central que subyace en esta crisis, es la falta de previsión de los expertos a la hora de considerar tales ciencias como modelos indefensos en mayor o menor grado a determinadas circunstancias, como ocurre con cualquier asunto o acontecimiento humano. Este mismo fenómeno se observa al investigar los sucesos ocurridos en la empresa Western Electric en Hawthorne (Chicago) en los años 1920 y 1930. El trabajo de campo realizado deja claro que a pesar de los esfuerzos de los ingenieros, los trabajadores malinterpretan con excesiva frecuencia las intenciones de sus jefes y gestores, algo que los especialistas del management no han tomado en cuenta.

Lo sucedido en Hawthorne confirma algo que resulta poco razonable imaginarse dentro de un conjunto de reglas de producción. Es un error considerar un sistema como un ente cerrado en el que se conocen todas las variables y en el que todas ellas pueden manipularse de forma exitosa. Tal y como lo plantean Campbell y Stanley (1963), siempre queda la posibilidad de que existan fuerzas externas desconocidas que intervengan y alteren aquellas reglas de juego que se presuponen serias y bien fundamentadas. En la central nuclear de Fukushima, en Japón en el año 2011, se repitieron las mismas circunstancias. No es el terremoto lo que provoca el desenlace fatídico, sino el tsunami derivado del terremoto. La incertidumbre existe y existirá siempre, y lo inesperado debe ser anticipado. Los sistemas científicos de gestión no son nunca seguros en sus consecuencias, antes bien, operan simplemente como cuasisistemas (término que recogen tal cual Campbell y Stanley, ibid). En EE. UU., por ejemplo, la mercantilización de las hipotecas subprime (conocidas también como hipotecas basura), se apoya en las premisas de que los precios de las casas van subiendo de continuo. Pero todo queda alterado por una serie de causas externas inesperadas: los intereses de las hipotecas se elevan, los propietarios son incapaces de hacer frente a este incremento, las instituciones de préstamo recuperan los inmuebles y se incrementa el déficit.

La investigación en Hawthorne deja meridianamente clara la idea de que todas las acciones humanas conllevan secuelas no intencionadas que alteran los resultados deseados. Al igual que con las hipotecas subprime, alimentadas por

una legislación favorable, se abre la vía a que comunidades minoritarias con poca disponibilidad accedan a la propiedad de una vivienda, el soporte financiero que el Gobierno federal americano da a prestamistas identificables como Fannie Mae y Freddie Mac, se debilita después del ataque terrorista del 11 de septiembre en el World Trade Center de New York. Los intereses bancarios caen por debajo de la inflación y las hipotecas y los préstamos subprime se resquebrajan (Mason, 2009, pág. 1984). El mercado de hipotecas se hunde por aplicaciones de préstamo que unos años antes habrían sido consideradas inaceptables. Y el resultado es un ejemplo más de que la psicología humana subyace en la fragilidad de las ciencias del management, en este caso, en forma de avaricia.

La crisis se generaliza a todos los países. Las provisiones de crédito se frenan, en especial las relativas a la vivienda. Los bancos, en principio, se niegan a prestarse unos a otros cuando los problemas de liquidez son inasumibles. Aunque unos pocos poderosos apoyan a sus angustiados competidores, toda la fuerza conjunta de la banca resulta insuficiente para solucionar este círculo vicioso. La responsabilidad, en última instancia, recae en los prestamistas, en especial sobre el Banco Federal de los EE. UU., el Banco Central Europeo y el Banco de Inglaterra; todo lo cual anuncia fuertes cambios en el orden mundial. El empuje y la competitividad de China, poco asumible quizás desde una percepción occidental de valores, es el precio para movilizar el desarrollo. Es en este contexto en el que corresponde ubicar las declaraciones del Presidente de Francia N. Sarkozy, quien reconoce el problema cuando en septiembre de 2008 (E.U. Observer, 2008) sostiene que "la crisis nos debe llevar a refundar el capitalismo sobre la base de la ética y del trabajo. Las opciones de dejar hacer, "laissez faire", deben acabar porque el todopoderoso mercado que lo sabe todo está acabado".

El Informe Federal de investigación Financial Crisis Inquiry Report (2011) es igualmente crítico. El Comité bipartito de los Diez revisa millones de páginas de documentos, entrevista a más de 700 testigos y celebra diecinueve días de audiencias públicas en New York, Washington DC y, también, en comunidades fuertemente golpeadas por la crisis. El resultado es un Informe Final que compara la crisis con "una película de ciencia ficción en la que los objetos domésticos ordinarios evolucionan a hostiles" (pág. 6). Se trata de una recesión que muchas veces "ha evolucionado a un trastorno fundamental de proporciones sísmicas" (conclusiones págs. XV-XVI) y que ha demostrado el equívoco de reconocer que "la modelización de la conducta humana" es diferente de "los problemas de cuantificación estadística que se plantean en las escuelas de graduados" (pág. 44).

Continúa demostrando el Informe que la depresión se basa en un "boom de crédito inducido" (pág. 157) ocasionado por "la acción e inacción humana, no así

por la madre naturaleza o por modelos de computación enloquecidos” (conclusiones, pág. XVII). Las agencias de tasación del mundo crediticio “han fracasado estrepitosamente” a la hora de prever las adecuadas “provisiones de calidad” (pág. 212), la “suspensión consentida de los estándares de prudencia” han llevado a “una locura en los mercados” (pág. 188), y las instituciones financieras pierden el control, porque sobre sus hombros recae “un largo camino sin límites de velocidad, ni líneas limpiamente establecidas” (conclusiones pág. XVII). Considerando la situación europea, la avidez del poder financiero exige la intervención en Grecia, Irlanda, Portugal, Chipre, amenaza a España, Eslovenia e Italia, y se atreve incluso con Francia y otros. Las rebajas en las notas de clasificación van desencadenando una trayectoria decadente en donde aún no está señalado el punto de inflexión mínimo hasta donde puede llegarse, entre otras causas por la ausencia de reacción en positivo de la Comunidad Europea, y porque están en juego cambios de orden mundial mientras algunos países emergentes, y China en particular, son referente de futuro pero quizás no tanto desde premisas democráticas. Se cuestiona, así pues, el orden de la modernidad y el orden del desarrollo.

Algunas reflexiones sobre la educación y la escolarización a modo de Síntesis

¿Qué significado van a tener todos estos saltos en el desarrollo de la educación y la escolarización entendidas como producto o como servicio?; ¿cuáles son los estándares de prudencia que corresponde tomar en cuenta en relación a los límites de velocidad y las líneas de trazo que pueden ser plausibles? Vincent Cable (2010, pág. 127) (economista y ministro de educación inglés), sostiene a este respecto que los límites deben localizarse en lo que sería descubrir nuevos caminos orientados hacia unas relaciones originales entre el Estado y la ciudadanía: “cuando el Estado tiene que rescatar a los sectores financieros, y cuando los héroes del capitalismo financiero quedan expuestos como dementes avariciosos, las políticas democráticas deben dar un salto adelante hacia la reflexión y cambiar de dirección para avanzar”.

Pero cuando se plantea tal cuestión, ¿cómo pueden conjugarse los dos extremos en litigio: el desarrollo democrático y la organización del mundo financiero?; ¿cómo debe reflejarse este cambio en las escuelas y en las instituciones públicas?; ¿cuál sería su finalidad y cuáles sus objetivos?; ¿las escuelas deben en este sentido servir a los administradores, gestores y accionistas, o a las comunidades locales y a la ciudadanía?; ¿qué significado tiene ofrecer un servicio público válido y hasta dónde puede llegarse en y para esto?; ¿está obligado el Estado a facilitar un servicio público y atender con

responsabilidad todas las aspiraciones de los usuarios?; ¿existe consenso sobre si son, o no, necesarias mayores regulaciones estatales a este respecto?; ¿cuál es la situación en la Comunidad Europea cuando las fuerzas políticas conservadoras utilizan la crisis para desmembrar el bienestar y la participación democrática en cuya defensa Europa es y ha sido adalid? La Comisión de Investigación de la Crisis Financiera en los EE. UU., antes referenciada, sostiene que la intervención estatal solo puede ser una medida transitoria. Pero Cable y Mason (ibid), y otros investigadores, pronostican y reivindican una mayor implicación y dirección por parte de los gobiernos.

En el marco de la actual crisis, Mason (2009) sugiere que las escuelas han de ser reformadas, como también se reforman los bancos para operar con un sentido de utilidad pública, es decir, para actuar como instituciones que ofrecen acceso universal a unos bienes públicos, tal y como se ofrece la electricidad, el agua, las bibliotecas, el crédito, el teléfono, la banda ancha y el acceso al conocimiento. En contrapartida, las escuelas, además de como servicio público universal, deben actuar de modo sostenible sin ayuda exterior y sin mermar sus recursos, porque esto supone contribuir al crecimiento personal y colectivo de la democracia y de la justicia social. Pero las escuelas, al igual que lo hacen las entidades bancarias, ¿han de orientarse hacia una mayor privatización que no puede ir en demérito de la calidad? cuando, hasta ahora, todo lo que se ha venido publicitando a partir de las políticas neoliberales, ha llevado a mayores desigualdades en la provisión escolar pública y privada y, en consecuencia, ha exacerbado las desigualdades sociales.

Y es así que, con el paso del tiempo, lo que se ha podido observar es que la acomodación de las políticas neoliberales se apoya en: 1) una estrategia política reguladora que menoscaba la participación social y el progreso ciudadano; 2) una estrategia populista que reivindica la atención del consumidor poco más que para aumentar los beneficios de quienes venden los servicios; 3) una estrategia financiera que retrata la avaricia de los organismos y consorcios intermediarios que regulan los servicios y los prestan de forma deficiente. Sus aspiraciones no van en la línea de generar bienestar, sino de conseguir mayores ganancias aprovechando la circunstancia de gestionar el bien público utilizando las dotaciones económicas de los Estados. Estas cuestiones, en su relación con el futuro de la educación y de la escolarización, son las que justifican el contenido de este volumen.

1 La concepción de orden social que referencia el significado y el sentido de la escolarización en el tiempo, no permite hacer la misma lectura en países cuyo proceso de des-secularización de las enseñanzas ha llevado otro rumbo. En países, como España, por ejemplo, la transmisión de doctrina en

un sentido curricular tiene un encaje, porque el proceso de construcción del conocimiento curricular no se ha liberado de sus orígenes. La consecuencia es que los curricula y la pedagogía, a niveles teóricos y prácticos, se enfrentan a dificultades para renovarse porque su misma concepción, y las prácticas referidas, les hace poco versátiles ante el cambio. El significado público tiene, así pues, otras connotaciones, representa no más que una estructura de ordenación, una forma de organización contrapuesta a la privada, pero no un servicio público para generar conocimiento y desarrollo (público) de calidad.

2 Trasladar las posiciones de Adam Smith, conocido defensor del libre comercio y del intercambio, a tiempos recientes en los que el liberalismo se expande a todos los niveles de la vida y, en especial, al espacio abierto a la educación para todas y todos como preparación para un futuro democrático, pero también incierto, es a todas luces ilustrativa. Los autores de esta obra, tenemos claro que el hasta dónde se puede llegar con el desarrollo de políticas neoliberales en educación, no está aún escrito. Y también estamos de acuerdo con Rizvi y Lingard (2010) en relación a que estas políticas conducen no más que a prácticas conservadoras.

3 Reflexionar sobre estas claves, casi dos siglos después, cuando las pretensiones y aspiraciones del neoliberalismo en educación empujan a la marginación de lo que tanto costó conseguir en la historia: el derecho a una educación digna y de calidad como bien individual y social y como contribución a la riqueza de las naciones, resulta a todas luces oportuno.

4 El estado de bienestar, traza una cierta continuidad con el proyecto modernizador del siglo XVII (Capítulo Primero). Se plantea bajo una idea de globalidad, como beneficio para todas y todos y para la sociedad. Pero esta normativización del bienestar, que coincide con tiempos de organización de los sistemas de producción Ford-Taylor, se podría también interpretar en clave de inversión sobre la base de la teoría del capital humano. Sin embargo, el proyecto modernizador no se sostiene como un esquema unívoco para unos y otros países. Se plantea en clave de cuidar y atender las diversas circunstancias y trayectorias de unas y otros, y en unos y otros contextos, y reivindica la necesidad de profesionales preparados para la supervisión de las acciones relacionadas con el bienestar. Si todo esto lo analizamos desde un prisma de actualidad, se constata que el espejo neoliberal impone hoy la fragmentación de lo escolar y la privatización. Podría pues sostenerse que la continuidad modernizadora ha llegado hasta aquí, hasta la desregulación derivada de la crisis de 2008 como secuencia neoliberal global, porque lo que con esta crisis se plantea es una ruptura: el fin de la historia de la modernidad occidental.

5 A partir de estas consideraciones evidenciadas en la Historia, no puede resultar extraño que los procesos reformadores en educación resultan más complicados en aquellos países de marcada tradición religiosa en educación. Y esto lo es, aún más, en un escenario occidental en aquellos países que arrastran un sustrato religioso católico comprometido con un ideario en la que la doctrina resulta asimilable a un programa que corresponde vehicular: en formato de enseñanza intencional, porque esto transfiere rigidez a los procesos de transmisión de conocimiento y esto enquista las prácticas.

6 Estas experiencias reconocidas en los Anales de la educación como una de las contribuciones de gran interés a nivel internacional, figuran como referencia de la participación e implicación colectiva en la educación. De aquí derivan también experiencias en la línea de "ciudades educadoras" que se desarrollan en Italia: Turín, Bolonia y otras, y que se expanden por otros países. Y con todo, se ha dado forma también a una red internacional de ciudades educadoras y democráticas auspiciadas por la UNESCO.

7 Esta evolución abre el camino hacia acciones desreguladoras que, con la crisis de 2008, se complican aún más. Desde la evidencia de los hechos, puede así sostenerse que los planteamientos neoliberales trazan el marco y la avanzadilla para dar al traste con todo el proyecto de la escolarización moderna, a la vez que cierra el camino a las aspiraciones modernistas en relación a la educación que tanto han costado construir en la historia. Y cuando la salida de la crisis se resume a deshacer los niveles de bienestar, lo que en educación implica desregular y diferenciar el acceso y los resultados escolares y cuestionar el significado y el sentido de una educación pública de calidad para todas y todos, el futuro no es muy esperanzador.

8 Las políticas neoliberales en educación, auspiciadas bajo el aval de organizaciones internacionales como la OCDE, el BM, la OMC, y otras, se justifican bajo premisas de mejorar la calidad en un mundo globalizado. Sin embargo, y por cuanto que se sustentan en un formato de recetas similares para unos y otros contextos que viven situaciones de desarrollo diferentes, se construye en abstracto y se descuidan las realidades. En este sentido, lo que el (neo)liberalismo en educación trasluce, justifica la flexibilidad en un ámbito teórico y práctico, y arrastra la consiguiente fragmentación y exclusión de las y los menos favorecidos. Mientras tanto, las prácticas resultantes son inertes, porque cuando no se sabe el camino, ni a donde ir, se toma la opción de regresar a lo de siempre: políticas (neo)liberales que conducen a prácticas (neo)conservadoras.

9 Recordar que, en su tiempo, Adam Smith, defensor del intercambio y del libre comercio, no estaba de acuerdo con implicar al mundo empresarial y financiero (sin otros ajustes) en el desarrollo de un servicio educativo público y de calidad para el progreso de las naciones y de los seres humanos.

10 Esto contraviene, sin embargo, los principios y las claves que justificaron el bienestar como, también, la filosofía y las prácticas de la compensación a través de actuaciones escolares comprometidas con el desarrollo de la armonía y la eficiencia para construir progreso.

11 La provisión de nuevos espacios y de nuevos contextos de aprendizaje bajo premisas neoliberales, se justifica para favorecer una mayor flexibilidad tratándose de acercar la escuela y la educación, a diversas trayectorias y a las diferencias individuales, y se reivindica como condición de inclusión sobre la base de una oferta de diferentes alternativas educativas y escolares que se acomodan a las capacidades y posibilidades de unas y otros. Sin embargo, y por cuanto que el imaginario neoliberal (Rizvi, Lingard, 2010) no se apoya en unos pilares firmes, lo que suele acontecer es que se opta por diferentes actuaciones que prueban no ser tan efectivas y que se abandonan para emprender nuevos caminos. En el mientras tanto, no se ofrecen vías para mejorar la educación, antes bien, para fragmentar y diferenciar el bien educativo. Y es así que se apoya la exclusión mientras se cuestiona el derecho a una educación de calidad, nunca costosa como inversión en capital humano.

12 La trayectoria de una educación pública de calidad, pierde bajo estas premisas el significado adquirido en el tiempo, significado por otra parte legitimado en la trayectoria de las public independent schools en Gran Bretaña. Las public independent schools, se plantean en contraposición a una escuela estatal generalista sujeta a derechos y obligaciones en la provisión de unos bienes públicos distribuibles a toda la población, en general, aunque desde premisas de acreditación y control podría adolecer de escaso control de calidad. Buscar paralelismos con las escuelas privadas concertadas, más o menos elitistas, en España, no es sin embargo pertinente. Las escuelas concertadas reciben una financiación pública para dar un servicio privado aunque se justifique bajo premisas de favorecer la igualdad de oportunidades escolares. Pero su calidad, sin embargo, muchas veces se descuida. Las escuelas concertadas se legitiman sobre la base de una mayor o menor apertura a la selección de centros escolares y a la selección del modelo educativo, pero pueden también funcionar para acentuar la segregación social y escolar. Tanto es así que, en aras a mejorar la educación y la escolarización, sería oportuno abandonar clasificaciones tipificadas como pública y privada sobre la base de unos sistemas organizativos, estatal o privado. Encaja mejor diferenciar los modelos de acción escolar por sus prácticas y por su compromiso con la mejora.

13 En situaciones en las que los intereses de mercado se posicionan entre el Estado y las y los ciudadanas/os, lo que se pierde es no solo el sentido de la funcionalidad pública de un servicio, sino también el significado y sentido de la participación democrática. Véase por ejemplo, a otra escala, que como secuencia de la crisis de 2008-2013…, ante el hipotético acoso de los mercados, la gobernanza europea se cree ungida de poder para cambiar las premisas de funcionamiento democrático de unos y otros países: Italia o Grecia, en los que se designa a gobiernos gestores mientras se ignora a la ciudadanía. Mientras tanto, se dejan de lado unos principios de participación democrática. Esto, como lectura al desarrollo, traza una clara ruptura con la historia de la democracia, los derechos civiles, y el progreso. Los mercados se imponen a la ciudadanía, pero no por ello consiguen una legitimidad democrática.

14 En una obra que se compromete a clarificar el espacio real de la organización de la enseñanza, la

educación y la escolarización, resulta oportuno extraer conclusiones sobre dónde estamos y cómo podemos evolucionar. Desde una lectura de los tiempos, el simplismo enseñanza-aprendizaje o, también, enseñanza/aprendizaje, no se sostiene. En la organización de la enseñanza, del conocimiento, y de la educación…, unos y otros aspectos deben entenderse e interpretarse tal y como se han ido desarrollando, no precisamente como reguladores o regulables desde el aprendizaje y sus diversas teorías. A lo largo de la historia, se han transferido diversas formas de enseñar, de educar, de organizar el conocimiento, que han seguido unos estadios de imitación, textualización, instrucción…, y de educación para la vida. Del mismo modo, se han potenciado diferentes modalidades de aprender por repetición, memorización, comprensión…, que responden a cómo encajan en el tiempo los estímulos de enseñar y de organizar el conocimiento. La función de enseñar es una, como lo es la doctrina más o menos abierta de enseñanza según los procesos de secularización hacia la racionalidad que se han caracterizado en las diversas historias escolares particulares. La opción de aprender se sitúa a otro nivel, más formal, o informal, pero figura determinada por unas exigencias de capacitación personal, social y productiva. La opción de aprender, podrá recaer en cómo se recibe lo que se enseña, pero no únicamente. Y en cualquier caso, aprende quien recibe, no quien imparte enseñanza, aunque por supuesto, siempre podremos aprender y enseñar de y sobre la vida de forma paralela.

BLOQUE II

El espacio escolar y los desafíos de la globalización

CAPÍTULO III

Cambiar la educación para los nuevos tiempos: Siglos XIX y XX

Introducción

En capítulos anteriores se ha estudiado la orientación seguida por la educación y la escolarización en sus diferentes casuísticas a lo largo del tiempo, bajo un doble marco y trayectoria: curricular, que busca respuestas a la cuestión ¿qué resulta importante conocer?, y didáctica, que busca respuestas a la cuestión ¿qué debe enseñarse? Ambos tipos de cuestionamiento son inseparables, al igual que lo es buscar respuestas a "qué debe enseñarse en éstas u otras circunstancias". Sin embargo, el cuestionamiento sobre el qué y el cómo marca dos puntos de partida y traza diferentes prioridades.

En la Europa continental tiene prioridad el cuestionamiento didáctico mientras el cuestionamiento curricular es secundario. Las discusiones didácticas no se construyen sobre aquellos cuerpos de conocimiento que quienes aprenden tienen que producir. Así por ejemplo, si se prepara a trabajadores/as de laboratorio, o a tenderos, se deberán considerar diferentes aproximaciones didácticas, porque el fin pre-define los medios. Desde posicionamientos didácticos, el contenido del curso de la escolarización (o currículum), se selecciona como consecuencia. No puede determinarse de antemano porque debe subordinarse al interés didáctico. Únicamente las pretensiones de la escolarización se pueden acotar de forma previa. Pero en cualquier caso, lo que queda claro es que cualquier respuesta al cuestionamiento curricular deriva en discusiones didácticas y que esto, a su vez, tiene influencia en la conducta del profesorado.

Teniendo esto en cuenta, en este capítulo, las pretensiones de análisis van a centrarse en acontecimientos educativos ocurridos en los siglos XIX y XX. El primer pilar de reflexión lo conforman las líneas de pensamiento y de actividad educativa heredadas, en especial las defendidas por la Ilustración, porque es entonces cuando un conjunto de ideas renovadas se incorpora a la tradición respetada, tratándose de marcar los desafíos del futuro. Así entra en juego, por ejemplo, el criterio de que la educación y la escolarización han de cuidar las relaciones entre desarrollo social y humano y, así también, estas inquietudes, en

su derivación de fuentes varias, toman formas diversas pero coincidentes con las teorías del desarrollo que circulan durante el siglo XIX.

Algunas de estas teorías, asociadas entre otros al alemán Herbart, esbozan sus prioridades en clave de avance personal y se orientan a la preparación de personas eficientes para la era de expansión industrial, cultural y colonial que avanza. Pocos años después, el estadounidense Dewey insiste en el rol de la educación a la hora de propiciar formas de vida democrática. Es a partir de estas corrientes del pensamiento que las nociones de expansión, desarrollo y caracterización democrática, repercuten con fuerza en el impacto de las tradiciones curricular y didáctica. Ambas tradiciones se van alineando paulatinamente, de forma no siempre fácil, a niveles de pensamiento y de práctica educativa mientras se abren caminos y se establecen bases para repensar sobre lo que debe ser la educación y la escolarización para preparar el futuro.

La escolarización en su trayectoria hacia la expansión

El Documento guía del Diseño Curricular sueco el año 2011 se organiza en tres partes:

- Los valores fundamentales y las tareas para la educación.
- Los objetivos generales y las directrices educativas.
- Los programas de estudio y los requerimientos de conocimiento.

Por cuanto que objetivos de la escolarización, el currículum sueco incluye:

— Que el alumnado determine y exprese de forma consciente sus posicionamientos éticos apoyado en el conocimiento de los Derechos Humanos, los valores democráticos y en su experiencia personal,
— Que el alumnado respete a las y los demás como valor intrínseco, que es, de crecimiento ciudadano;
— Que el alumnado rechace el trato degradante (y opresor) para con unas / otras personas y que pueda ayudar a las y los demás en su desarrollo;
— Que el alumnado empatice con otros/as, comprenda las situaciones en las que los seres humanos se puedan encontrar y pueda ejercitar el deseo de actuar con las mejores intenciones;
— Que el alumnado muestre una actitud de respeto y cuidado hacia el medio y el entorno inmediato desde micro y macro perspectivas.

En adición a esto, la Guía Curricular, o Läroplan, incluye unos Programas de estudio para cada una de las materias. Éstas se organizan en un formato similar. Los Programas de Estudio abren la opción de que el profesorado decida cómo

integrar el conocimiento acumulado y codificado en su práctica didáctica. Esto significa que, bajo unas pretensiones o aspiraciones educativas, el profesorado pueda combinar oportunamente sus aspiraciones con los núcleos de contenido. La actuación didáctica está, en este sentido, más centrada en el profesorado que en el conocimiento. Pero esto no es reducible de forma simplista a unos métodos de enseñanza. En Suecia, al igual que en otros países Europeos, el currículum incorpora unas aspiraciones educativas que se organizan en clave de "bildung": formación. Y esto es herencia del léxico y la formalización práctica de tradición alemana.

Las premisas del Diseño curricular sueco nos sirven de marco para iluminar el rol didáctico en la práctica educativa, y para analizar como éste difiere, si lo hace, de las aspiraciones curriculares y de los métodos de enseñanza pre-determinados. A partir de aquí, en este capítulo vamos a dar detalle de cómo las dos trayectorias educativas: curricular y didáctica han ido cambiando en el discurrir de los modos de pensamiento que han permeabilizado las ideas educativas como consecuencia y resultado de la Ilustración.

La Ilustración: Enlightenment

Como término, refiere una categoría acotada el siglo XVIII con los vocablos: Enlightenment (inglés), Lumière (francés), Aufklärung (alemán). Pero también describe una trayectoria histórica que tiene sus inicios en la segunda mitad del siglo XVII, a partir de la publicación del "Discurso del método" de Renee Descartes en 1637, y de los "Principios" de Isaac Newton en 1687. En una obra publicada en 1784: "Qué es la Ilustración", Kant sugiere que los seres humanos alcanzan un estado de ilustración cuando tienen el valor de usar sus propios modos de razonamiento. La Ilustración conocida como la edad de la razón, fue un fenómeno transnacional que se generaliza sobre la base de unas ideas organizadas por una red internacional de pensadores, reconocidos como filósofos en francés. Estos pensadores que abrazaban todos los campos del conocimiento, lograron formatear un nuevo conjunto de valores merced a un gran debate internacional que se abre por entonces con acuerdos y desacuerdos. Sin embargo, en el desarrollo de la Ilustración, como fenomenología global, no existió mucho consenso. Las aportaciones ilustradas hacían énfasis en diferentes aspectos de la condición humana y, de hecho, uno de los logros de la Ilustración es que discurre paralela a una contra Ilustración.

La Ilustración traza un punto de no vuelta atrás en la modernidad. El humanismo prominente durante el Renacimiento quedó marcado por la atención a los Derechos del Hombre ("Rights of men"), tratado publicado en 1791 por Thomas Paine para dar soporte a la Revolución francesa. Este documento

despertó mucha controversia, y Paine fue condenado por calumniar a la corona inglesa. Sin embargo, Paine no fue colgado como se le había sentenciado, porque se fue a vivir a otro lugar para el resto de su vida. A partir de entonces, las ideas y los ideales ilustrados en relación a la fuente natural de la justicia, dieron forma a un programa de reforma amplio que sustenta, por ejemplo, el sustrato confuso (pero evidenciado) de las Revoluciones francesa y americana y las luchas por la emancipación de toda la humanidad, incluidas las mujeres y los esclavos, a quienes hasta entonces se les habían negado los privilegios que se ofrecían al resto de la sociedad.

Desde otra perspectiva, la Ilustración se caracteriza también como un período de la historia en el que la presunción sobre la inmutabilidad de las formas sociales se sustituye por las percepciones sobre el cambio, la flexibilidad y el pluralismo. Mientras el Renacimiento había activado el redescubrimiento de los textos de la antigüedad clásica (véase Cicerón), y la Reforma se caracterizaba por la revuelta contra la doctrina y la autoridad católica (véase Lutero), la Ilustración referencia a la naturaleza. Así por ejemplo, el recurso a la justicia natural se impone en lugar de la opción de textos y de prácticas pasadas. Con esto, el hasta entonces estatus hegemónico de la teología se sustituye por la razón humana, la experiencia y la experimentación. Apoyarse en la razón representa, en este sentido, que las decisiones deben justificarse con argumentos y evidencias, sin recurrir, como antaño, a la costumbre y el hábito. A partir de aquí y tratándose de argumentar, se deja de lado el rol de la dialéctica: la persuasión, dicho sea de paso. Y en su lugar, toma carta de naturaleza algo que Adam Smith caracteriza como método Newtoniano (Hamilton, 2011, pág. 123).

Otro rasgo de la Ilustración es que muchos de sus protagonistas rechazan la consideración previa de que el cuerpo de conocimiento relevante en la organización de la sociedad (que incluye la escolarización) es de origen divino, fijo como contenido. Durante la Ilustración, el derecho divino y la autoridad jerárquica, se sustituyen por la creencia generalizada en relación a la comprensión humana y la autoridad sobre la base del consentimiento, o mutuo acuerdo. Esto representa considerar que los posicionamientos sobre justicia natural son beneficiosos para la humanidad. A partir de aquí, y en la medida en la que estos principios se van afirmando gradualmente, la Ilustración se formatea como un proceso de innovación social y política que se apoya en una serie de principios universales relacionados con los derechos humanos. Y esto se extiende así a todos los confines de la sociedad en formato local y global (Israel, 2011).

La Formación: Bildung

La noción de “bildung” es una de las ideas dominantes de la época y debe ser

entendida como un concepto que deriva del sentido universal ilustrado ligado al desarrollo de la humanidad al objeto de realzar el poder de los seres humanos sobre la naturaleza. "Bildung", como término, se asocia a los ideales de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) quien publicó un artículo sobre la "educación pública" a cargo del Estado, en 1792 y quien, además, está considerado como el arquitecto del sistema escolar Prusiano y uno de los fundadores de la Universidad de Berlín (1810) que ha tomado hoy su nombre. Humboldt, sostiene que se puede acceder a la Ilustración: "ligándonos como seres humanos al mundo para acceder a la interacción más general, animada y desenfrenada". Según Humboldt, "la interacción se desarrolla en la mente de los aprendices por clarificación interna, o reflexión, de cada acontecimiento que se desarrolla fuera de uno mismo pero que se reconvierte en actividad juiciosa".

La noción de "bildung" para Humboldt, prefigura una teoría sobre la autodeterminación bajo una doble perspectiva, ya sea desarrollar la actividad intelectual como proceso mental de las y los aprendices, ya sea la reflexión como proceso que conlleva cambios en el carácter humano en derivación de la actividad humana misma, o en derivación de un contexto nacional y cultural más amplio en el que se formatea la actividad. En este proceso, se pueden producir desviaciones: "cuando alguien ingenioso interrumpe esta progresión natural para guiarla hacia direcciones que ofrecen otras vistas" (Humboldt, 2000, pássim). Las ideas de Humboldt se formatean a partir de aquí desde el desarrollo. Son personales y sociales y se proyectan más allá del alcance de la humanidad mediando actividad consciente tanto dentro como fuera de la mente.

Tal y como sugiere LUTH (2000, págs. 70-76), "Humboldt contempla cualquier asunto de la vida como un factor que posibilita la formación: bildung". La pretensión es: "la de enriquecer las individualidades estableciendo relaciones con los demás". Favorecer las relaciones sociales a través de la educación y la escolarización representa que las personas gocemos de formas de libertad política y de libertad de pensamiento para poder cultivar unos poderes humanos, y para derivar en el camino a unos niveles de progreso social. Pero la percepción de Humboldt es no solo social sino también normativa, porque proyecta una visión particular sobre la naturaleza y la humanidad. Como consecuencia de esto, Humboldt establece una diferenciación entre formación: bildung general y especial. La noción de formación general, se aplica a la promoción general del desarrollo humano como respuesta posible a las aspiraciones de las/los aprendices. La noción de formación especial, se aplica a actividades específicas, véase las materias que se enseñan en las escuelas desde una percepción de cómo, por ejemplo, se puede diferenciar el currículum de Química del currículum escolar general. En el siglo XIX, esta distinción entre conocimiento superior y conocimiento relativizado, tuvo unas implicaciones sociales y marcó, por ejemplo,

las diferencias entre "escuelas: gimnasia" (secundaria especial), y las "escuelas del pueblo: 'Volkschule'", en la reforma curricular (o la formación en aquél caso) que auspicia Humboldt tras la derrota de Prusia ante la armada de Napoleón en Jena-Auerstedt en 1806.

La formación general se extiende así a una percepción de la educación y la escolarización que pone énfasis en la autorrealización, autodeterminación, emancipación, autonomía e independencia. Pero conviene no olvidar, sin embargo que, por la época, se reconocía que los atributos sociales e intelectuales generales se distribuían de forma desigual entre hombres y mujeres, y que esto era así por la convergencia que se establecía entre naturaleza y cultura. A partir de esto, las formas culturales en la vida se confundían, consciente o inconscientemente, con el orden natural. De hecho, y por cuanto que la educación y la escolarización se apoyan en esta interacción entre naturaleza y cultura, eventualmente pueden transformarse bajo una percepción reduccionista, nacional e imperialista, cuyas dramáticas consecuencias se han vivido en la historia del siglo XX. Y la pregunta que aquí se abre para análisis es: ¿cómo se pueden organizar la enseñanza y los aprendizajes bajo una percepción lineal de la noción de formación: bildung, según la acepción de Humboldt?, y si lo pueden hacer de otra manera a cómo se hizo.

El análisis didáctico

Una forma de acercarnos a la percepción de la educación y la escolarización en el siglo XXI, nos empuja a previamente identificar el análisis didáctico o, de otro modo: la "preparación instructiva", que conecta mejor con lectores anglo americanos. Ambos términos, se usan por Wolfgang Klafki (2000) quien plantea que la preparación no puede reducirse a una elección de métodos o de técnicas. Véase por ejemplo la discusión en clase, cuya preparación según Klafki (2000, págs. 142-143) se puede mejor describir como el diseño de oportunidades para que niños y niñas puedan despertarse y abrirse a encuentros provechosos con las materias diseñadas para ello. Klafki sostiene que la enseñanza de las disciplinas se elige como apoyo a una política de igualdad de oportunidades que interpreta que la experiencia acumulada se reinvierta en la vida (ibid, pág. 144). Pero se elige también porque el análisis didáctico da cuenta de las responsabilidades del profesorado como ciudadano/a democrático (ibid, pág. 145). La preparación instructiva tiene ahora en cuenta los niveles de comprensión del profesorado en relación al aprendizaje y a las y los aprendices. Elegir la enseñanza de disciplinas como foco de instrucción se hace porque "puede llenar la mente de las y los jóvenes mientras apunta a las tareas y oportunidades que deberá confrontar en el futuro (ibid, pág. 146).

El análisis didáctico pretende reconciliar las demandas externas que se ejercen sobre quienes aprenden y su capacidad interna de participar de ellas. Esto significa que el aprendizaje trasciende y que el aprendizaje retoma y rebasa la experiencia heredada, y lo que ésta representa. Aprender significa, por ejemplo, entender la magia implícita, o las imágenes que ofrece un poema o, también, percibir y valorar el sufrimiento y la pobreza de la revolución industrial, o saber cómo plasmar el significado amplio de una ley científica. Para proceder a un análisis didáctico, la selección de métodos es siempre secundaria a la reflexión previa del profesorado. Se centra en lo que puede enseñarse, o puede ser enseñado, y en lo que tiene significado para el futuro de quienes se educan. Pero, por la misma razón, el análisis didáctico rechaza el conocimiento que limita el horizonte de quienes aprenden, porque va más allá de unir aspectos de un programa, esto es, va más allá de un listado de tópicos o de currículos entendidos como catálogo de tópicos.

Sin embargo, tratándose del análisis didáctico, la limitación entre demandas externas y capacidades internas resulta compleja, porque están sujetas a las demandas externas e internas a las que se somete al profesorado. Del mismo modo, los juicios en relación a perspectivas futuras cambian según las circunstancias que rodean a la organización de las escuelas y de la escolarización. Pero cualesquiera que sean esas circunstancias, el cuestionamiento que se abre al análisis didáctico tiene una orientación (claramente horizontal) hacia el futuro. En palabras de Klafki (2000, pág. 150), esto representa: "una selección hecha por un ser humano en particular, en su situación histórica, y con unos grupos de niños en mente … una selección que al mismo tiempo se abre a jóvenes a unas situaciones de orden: legal, social, moral…, a unos sistemas: bienestar humano, acción política…, unas necesidades: dominio de habilidades culturales, mínimos de conocimiento básico …, unas oportunidades humanas: gozar del tiempo libre, ser activo en las artes, elegir una profesión y un largo etc.

Klafki sostiene que todas estas cuestiones relacionadas con el contenido de una materia, o disciplina, raramente aparecen aisladas unas de otras. En la medida en la que son "contenidos específicos" insertos en "agrupaciones más densas de contenidos culturales", trazan una red de conexiones que, como resultado, formatean una parte del mapa y del viaje que quienes aprenden dibujan en su proceso de escolarización (Klafki, 2000, pág. 150). Para Klafki, la escuela debe entenderse como un lugar de clarificación, purificación, consolidación, expansión y estímulo, esto es, como una fuente de experiencias que "pueden estar vivas y ser efectivas al margen de las paredes escolares" (ibid, pág. 152). Esto significa que las consideraciones sobre el método devienen secundarias porque quedan desplazadas por dos modos de cuestionamiento específicos sobre la actividad: ¿"de qué manera podemos guiar un encuentro

provechoso entre niños/niñas y contenido", y "qué debe introducirse para lograr un encuentro fructífero o exitoso"?

Los trabajos de Klafki y sus contemporáneos, son importantes porque nos indican cómo a las ideas ilustradas relacionadas con que la educación y la escolarización deben potenciar el desarrollo humano, se une un conjunto de ideas sobre el desarrollo que marcan un nuevo desafío, a decir, que la educación y la escolarización deben focalizarse en un nexo de relaciones entre desarrollo social y humano. Años después, esto va a tomar un mayor contenido merced a las contribuciones de Charles Darwin (1809-1882), y de Auguste Comte (1789-1857). La obra de Darwin: "El origen de las especies" (1859), condujo a la aceptación generalizada de que plantas y animales (incluidos las y los humanos) evolucionan y que, como consecuencia, las sociedades y las habilidades mentales cambian también con el tiempo. Comte, por su parte, en una serie de textos sobre: "El curso de la Filosofía Positiva" que se publican en francés entre 1830 y 1842, ofrece un modelo de evolucionismo social orientado a la búsqueda de la verdad. Según Comte, la sociedad sigue tres fases para ello: la teológica, la metafísica y la positiva. El (así conocido) como positivismo de Comte, ofrece una visión fresca del orden natural que le lleva a acuñar el término "sociología" como ciencia de la sociedad que puede coexistir con las ciencias Físicas. De hecho, se iba a denominar Física social en aras a acotar la fase positiva, o científica, del desarrollo social. Según Comte, las soluciones a los problemas sociales podían, de este modo, identificarse y representarse.

Pero en aquellos tiempos de la Ilustración Europea en los que encajaba el intercambio internacional de ideas científicas y filosóficas, Darwin y Comte no eran los únicos. Tienen una continuidad y, de hecho, John Stuart Mill y Karl Marx confrontan el mismo problema: encontrar modelos sociológicos, o modelos que pudieran, al mismo tiempo, dar cuenta del pasado para abrir un nuevo mapa, o viaje, al futuro. Y precisamente todas estas ideas y sus complejas y difíciles relaciones con la tradición pre-Ilustrada, se asocian al desarrollo paralelo del currículum y la didáctica, lo que no solo constituye una nueva orientación en el pensamiento y la práctica educativa, sino que también provee un sustrato de reflexión válido para el desarrollo de la educación y la escolarización los siglos XIX y XX, y también el XXI.

Tradiciones didáctica y curricular

En el entorno del pensamiento ilustrado es como se prefigura el vuelco en la Historia de la escuela moderna. Sus inicios hay que situarlos en los siglos XV y XVI. En esta época, la escolarización figura caracterizada por disputas políticas y religiosas y por el interés humanista primario de estudiar y aprender. A partir de

ahí, el contexto evoluciona hacia unos regímenes de instrucción didáctica un tanto prescriptivos. Durante la reforma del siglo XVI, la escolarización cristiano-católica queda representada como una misión para endoctrinar[1]. Unas autoridades externas prescriben lo que debe enseñarse, y el profesor está obligado por las guías propuestas. Es así que, a pesar de los desafíos que surgen como consecuencia de los cambios sociales y políticos de la época, este modelo de escolarización sobrevive en el tiempo, mientras las nuevas circunstancias que van emergiendo se acomodan progresivamente, con mayor o menor éxito, a un régimen de enseñanza pre-establecido (Zufiaurre, 2007, a). A partir de aquí, el proceso de transición hacia la secularización y el republicanismo que se apoya en ideas y prácticas democráticas, pasa a formar parte de la agenda educativa.

Para el siglo XIX, en 1905 en concreto, en Francia se aprueba una Ley que establece la separación entre Iglesia y Estado. Se entiende que la misión de la escolarización no es la de formar a una ciudadanía pasiva, o preparar oficiales religiosos, antes bien, consiste en preparar una ciudadanía ilustrada (Compayré, 1883; Negrin, 1990). El alcance del laicismo, sin embargo, proyecta fuertes resistencias por la tensión que ocasiona alterar un orden implantado entre la autoridad de la Iglesia y la del Estado. En comparación con Francia, otros países mediterráneos, tales como España e Italia, plantean mayores dificultades ante estos cambios evolutivos, porque en estos países la transmisión de una doctrina escolar definida bajo previsiones de formación religiosa continúa siendo el objetivo modélico de la escolarización.

Las naciones de la Europa central y del norte, con ascendencia protestante y calvinista, muestran una percepción diferente sobre el significado y las implicaciones de la educación, la pedagogía y la didáctica. Entienden que la misión de la escolarización es la de preparar a la ciudadanía para un tipo de participación social de tamiz republicano o, en terminología de Humboldt, para la autorrealización y el progreso humano. En este contexto, las ideas de formación como sustrato organizativo de la escolarización ganan prominencia. De forma paralela, también se desarrollan unas regulaciones sociales que se apoyan en la consideración racional de que el mundo (incluidas las esferas de la educación y la escolarización) opera según las leyes de la naturaleza y que son estas Leyes las que gobiernan el movimiento de los planetas y del mundo, no tanto, ni así, la organización de unos modos particulares de dominio ideológico religioso.

Un símbolo de estos cambios es la separación de la Ciencia de la Filosofía. A finales del siglo XVIII, el mundo de las ideas estaba dominado por filósofos amantes del conocimiento pero con intereses enciclopédicos. Y precisamente es la preocupación ilustrada por la evidencia, y la exclusión de las ideas metafísicas, lo que marca una brecha sobre la qu se crea la distinción (que aún hoy existe) entre Filosofía y Ciencia. El plan prusiano de 1816, debe ser considerado en este

sentido un intento de articulación escolar bajo estas claves. Recurre a un modelo de enseñanza, Lehrplan, que permite a las y los profesores/as tomar decisiones sobre qué enseñar según sus posiciones profesionales y según sus aspiraciones (Hopmann, 2000, 2007). Este plan despierta la atención internacional y evoluciona hacia lo que será el sustrato posterior de la educación comparada[2]. A partir de entonces, y siguiendo el hilo conductor de Descartes, Galileo, Newton y KANT, y de otros pensadores de los tiempos, la deriva es tomar en consideración la importancia que tiene la mente en el aprendizaje, lo que va más allá de tener en cuenta unas circunstancias políticas y religiosas determinadas.

El pensamiento y la acción educativa de Herbart y de Dewey

Como educadores: Herbart y Dewey, además de vivir en tiempos y espacios diferentes, representan el salto de tiempos previos a la Ilustración, cuando se defendía la asociación entre educación moral en su deriva de Dios y religiosa, a tiempos Ilustrados en los que esta conexión entre educación moral y religiosa se rompe, mientras se abre un nuevo espacio para unas ideas educativas en las que la educación y la escolarización, se van familiarizando con las teorías de la mente humana (focalizada en la mente, o en su significado original, en al alma) y de la evolución social. Esto marca también el abandono de la "catequesis" y el salto a nuevos influjos ilustrados merced al empuje de los primeros tiempos de la Psicología. Son tiempos en los que la Filosofía crea un caldo de cultivo que favorece el despertar de las ideas ilustradas. Y entre éstas destacan especialmente en educación las del filósofo Johann Friedrich Herbart (1776-1841), quien sucede a Kant como profesor en Königsberg, y quien propugna una Psicología de tipo cientificista mientras crea un seminario pedagógico. Al igual que Humboldt, Herbart admite que la escolarización ha de apoyarse en claves constructivistas y que debe preocuparse por la formación de una ciudadanía productiva que se beneficie del conocimiento acumulado y de los valores derivados de las actividades humanas previas. Herbart entiende que las habilidades se potencian mediante un sistema formalizado de educación[3], y confía en un conjunto de proposiciones didácticas que, apoyadas en una estructura moral e intelectual, facilitan el aprendizaje y la preparación para una vida ciudadana productiva.

La influencia de John Dewey (1859-1952), quien desarrolla sus escritos y enseñanzas en EE. UU. en una época de expansión y de cambio social y político, marca también el pensamiento de la época. Los rasgos que mejor determinan su pensamiento son el cambio y el crecimiento y la inquietud de conseguir una democracia que pueda acomodarse y regularse en un desempeño dinámico. El trabajo de Dewey se centra en buscar las salidas oportunas para los asuntos

relevantes de la vida. Busca cómo clarificar las problemáticas derivadas de la inmigración, el desarrollo industrial, la producción de masas, entre otras, y trata de identificar unos principios generales en cualquier discusión y de desarrollar las ideas más pertinentes y efectivas para dibujar una vida productiva. Dewey aspira a un modelo educativo que prepare para la vida productiva, y al igual que Humboldt, considera que las escuelas y la sociedad civil resultan claves en la consecución del progreso social. A este fin, su trabajo se apoya en la Psicología y la Filosofía y presta atención a las posibles conexiones entre conocimiento y acción, lógica e indagación, aplicación de la ciencia a la conducta humana, consolidación de la experiencia a través de la educación, interrelaciones escuela y sociedad, y relaciones entre colectivismo y democracia.

A Dewey se le dignifica como un defensor del movimiento centrado en el niño. El crecimiento del niño resulta central en su pensamiento, aunque su tesis central sea, sin embargo, las relaciones funcionales entre individuo, escuela y sociedad. Para Dewey, las escuelas son importantes, no solo como lugares para ganar contenidos de conocimiento, sino también como lugares para aprender cómo vivir. Según esto, la escolarización no puede reducirse a la adquisición de evidencias o de unos hechos factuales. Su meta es la adquisición de unos procesos intelectuales, actitudes y hábitos. Hasta este punto, la percepción de mayor fluidez entre individuo y sociedad, fundamental en el ideario de Dewey, se diferencia notablemente de los posicionamientos estáticos Herbartianos, y esto lo apoya utilizando explicaciones psicológicas y sociológicas de la conducta humana. La educación y las escuelas deben establecer las bases y las oportunidades para construir una democracia. Y este viaje a la plenitud comienza con la mejora de las formas de pensar y los métodos para organizar las enseñanzas y los aprendizajes.

Dewey se opone al formalismo en educación. Teme las consecuencias de hasta dónde puedan llevar unos programas escolares sistemáticamente organizados entendidos no más que como propuestas de ingeniería social. Y desarrolla su pensamiento en unos tiempos en los que los métodos experimentales en Ciencias, las ideas evolucionistas en las Ciencias Biológicas y la reorganización de la industria, ofrecían nuevos horizontes para el progreso social. En su "Credo Pedagógico", Dewey rechaza las malas interpretaciones que frecuentemente se aplican en la escolarización. Para Dewey, la educación y la escolarización no son una preparación para la vida futura, antes bien, una reconstrucción continuada de la experiencia en asociación creativa entre escuela y sociedad. Y tocante a ello, Dewey contrapone que han de ser las y los educandos y la democracia, los ejes reguladores de la educación.

El currículum escolar que propone Dewey se desplaza de una ordenación de materias academicistas a una estructura de conocimientos llena de referencias y

de problemáticas sociales que se ocupa principalmente de conservar, transmitir, rectificar y expandir los valores heredados. El desarrollo de la democracia reivindica conductas socialmente responsables, inteligentes e innovadoras. En consecuencia, las y los educandos han de ser eficientes y sociables. Sobre estas bases, la escuela laboratorio que establece en la Universidad de Chicago en 1896, deviene una escuela de actividad en la que la tarea del educador/a es revertir todas las actividades escolares con el mayor significado social posible. Según esto, las/los niños/as deben tener oportunidades para dar expresión a sus intereses e impulsos, para repensar sus aspiraciones, para crecer mientras aprenden de sus lecciones o de sus experiencias, para desarrollar una percepción estética de la excelencia artística, para entrenarse en los métodos de mejora intelectual, para interesarse en la gestión y la organización científica y para ser cada vez más conscientes de los derechos y de las reivindicaciones de las y los demás.

La educación para una sociedad democrática, como proceso continuo de construcción de la experiencia y como preparación para un futuro incierto debe encontrar apoyo en el pensamiento disciplinado e inteligente, en la imaginación creativa y la sensibilidad social y democrática. A tal fin, las escuelas han de convertirse en comunidades dinámicas y abiertas, comprometidas en un proceso social que sirva para enriquecer las actividades y la vida. Conservar, transmitir, rectificar y expandir los valores de la humanidad ilustrada: todos iguales, son en este sentido metas, tanto de la educación como de la escolarización.

Entre las ideas de Herbart y de Dewey, pueden establecerse muchas y acertadas relaciones, pero la distinción clave entre ambas trayectorias de pensamiento y de acción educativa son los trabajos de Charles Darwin recogidos en su obra el "Origen de las especies", publicada el mismo año del nacimiento de John Dewey. Los trabajos de Darwin, por el hecho de considerar que la evolución de la especie humana puede ser dirigida por los mismos humanos, delimitan una visión de la sociedad que configura la idea esencial y el sustrato fundamental del progresivismo, un movimiento de reforma internacional que florece entre los años 1890 y 1930 en América del Norte, que incluye la creación del partido Progresivo del Presidente Theodore Rooselvelt, a la vez que rompe con el Partido Republicano, en unos tiempos en los que se buscaba una plataforma de oposición a la corrupción en las prácticas políticas y comerciales. Aspirar a una democracia directa, y orientarse hacia nuevas normas sociales: un sistema nacional de salud, el sufragio para la mujer, una jornada laboral de 8 horas, eran entonces las proclamas. Para los años 1930, sin embargo, los Progresivos se unen al Partido Republicano y su existencia marca un final.

Durante su vigencia, el movimiento progresivo se deja arrastrar por la percepción de cambio económico. Y es ahí que los sistemas de escolarización en

los EE. UU. aspiran a atender de manera especial las demandas del mercado de trabajo. En unos casos, prevalece la lógica de la producción capitalista, en otros los requerimientos de desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida son los dominantes. Es con posterioridad que algunas tendencias empiezan a preocuparse por el desarrollo armónico y eficiente de la sociedad, propósito éste que deviene consustancial a la educación escolar en países jóvenes en proceso de crecimiento industrial y social. Los dos aspectos, producción industrial y desarrollo ciudadano, se perciben con claridad en diferentes experimentos educativos que se desarrollan en la primera mitad del siglo XX. Un historiador reciente, Lagemann (2000), plantea que las ideas de Dewey fueron suavizadas por la percepción dominante de la psicología educativa de la época que avala la medición psicométrica para reformular la escolarización. Dewey entiende, en este sentido, que las fuerzas que han formateado la escolarización el siglo XX la han dirigido en direcciones desafortunadas, lejos de una interacción estrecha entre normativa y práctica, mientras que hipotecada a una excesiva cuantificación (Lagemann, 2000; Connell, 1980, cap. IV).

Con el paso del tiempo, y en buena lógica, las ideas de Herbart sobre procesos mentales y desarrollo humano, que abrieron el camino a los fundamentos para la reforma de la escolarización en los EE. UU., desaparecen progresivamente del léxico educativo, porque trazan formas declarativas de enseñanza que reivindican la acción de escuchar, no así la de participar. Y sobremanera, en los EE. UU. son juzgadas como "fantasmas europeos de un pasado educativo poco atractivo" (Connell, 1980, págs. 24-51). En el mundo angloamericano, el formalismo didáctico pasa por ser considerado como una ideología pre-ilustrada, no útil. Y esta misma contraposición y crítica marca, también en Europa, la búsqueda de diversos y diferenciados movimientos escolares que insisten en la idea y la práctica de la actividad y la participación activa. Con esto, las orientaciones en el pensamiento educativo evolucionan, ahora ya, más allá de la construcción de aquellos regímenes instructivos de los siglos XVII y XVIII, a la vez que enarbolan otras características adicionales. Así por ejemplo, se confronta el desafío de la escolarización de masas y de la escolarización de las/los niños/as trabajadores/as a finales del siglo XIX con pretensiones de trascender la influencia de la herencia curricular y didáctica previa.

Hasta mediados del siglo XIX, una serie de condicionantes geográficos, políticos y religiosos limitaron el desarrollo de la educación y de la escolarización. Pero en el siglo XX, el impacto del racionalismo y del republicanismo, y las consecuencias de los procesos de secularización son una realidad en Europa. Mientras tanto, en los EE. UU., se formalizan los requerimientos de organización científica orientados a la gestión y el manejo de la escolarización. Las tensiones entre Thorndike y Dewey, entre percibir las diferencias de forma categórica: nivel alto o bajo de

inteligencia, o contemplar la diversidad humana como evidencia multidimensional, como también, atender los requerimientos por cuanto a la preparación de trabajadores para la industria, entran en conflicto con las pretensiones educacionales que enfatizan la consecución de una armonía social y ciudadana. Este enfoque distinto, y distintivo, es el que permite percibir con claridad las diferencias entre los movimientos escolares activos y los progresivos[4].

La diferenciación persiste aún hoy en día, particularmente cuando la inclusión y la participación se plantean en contraposición a regulaciones científicas que persiguen la consecución de objetivos de logro. Y aquí nuevamente entran en conflicto las demandas productivas con las sociales que afectan al desarrollo de pedagogías de la discusión y de la participación[5], tales como las opciones poscoloniales (Freire, 1971), las pedagogías feministas (David, 2004), las antirracistas (Weiner y Hällgreen, 2004), y otras, que prestan atención a la defensa de los derechos humanos a través de la educación.

La escuela activa en Europa

La escuela activa encuentra sus raíces en los idearios de Hobbes (1588-1679), de Rousseau (1712-1778), Locke (1632-1704), y Spinoza (1632-1677), y se sustenta en la creencia de que la educación debe aproximarse a la naturaleza y acercarse a ella, mediando los poderes humanos de razonamiento. Desde supuestos activos, cuya premisa de partida son las ideas ilustradas del siglo XVIII, se asume que la crianza en condiciones naturales dirige a la infancia y a la juventud desde su estado natural hacia una forma superior de vida moral y al cultivo de una moralidad cívica. Y lo que de aquí deriva, es la convicción de que los seres humanos conscientes se forman en circunstancias y en contextos de razonamiento comparables y que, a resultas de esto, la educación deviene imprescindible para el progreso de los seres humanos y de la sociedad en general.

La sedimentación de la diversidad de enfoques de los movimientos escolares activos en Europa, y fuera de ella, debe adscribirse a la influencia que adquiere el desarrollo de la persona durante los siglos XIX y XX. Es así que los movimientos activos, como guía para la educación del futuro, resultan heterogéneos, aunque en su pretensión de ligar la educación a unos ideales morales y de cuidar las relaciones entre sociedad y moralidad, se ajustan a una herencia común (Rossello, 1974). La escolarización activa se formatea sobre la base del interés, los estímulos, la energía, el deseo, la creatividad, y esto marca una diferencia en relación a otras opciones que se apoyan en el uso de textos interpretados como manual academicista al uso.

El movimiento de escolarización activa: Claves constitutivas

Aunque muchos pioneros de la diversidad del movimiento escolar activo hayan podido quedar olvidados, su lista es amplia, y algunas de sus aportaciones se han incorporado al sentido común del profesorado. Tanto es así que, para llegar a tener una cierta visión del movimiento, podemos recurrir como fuente de análisis a la obra de Connell (1980), a biografías en la red: Pensadores en educación, a los trabajos de Morsy (2000) recogidos para las sesiones de la UNESCO de 1993 y 1994, y a mucha bibliografía referenciada. En su conjunto, unos y otros autores, pensadores y prácticos, aspiran con sus experiencias a reconstruir la organización del conocimiento, la educación y la escolarización, bajo un nuevo marco que insiste en la responsabilidad del alumnado y del profesorado en sus interrelaciones y en sus actividades.

Uno de los primeros pensadores que desarrolla sus esfuerzos para abrir vías a la escuela activa, es *Pestalozzi (1746-1827). Para este pedagogo suizo, considerado en cierto modo el gérmen y el origen del movimiento de escolarización activa (Connell, 1980), lo esencial es cultivar a la persona en su totalidad, y para ello procede cuidar el trabajo manual mediando estrategias educativas variadas. *Fröebel (1782-1852), algunos años después insiste en estas mismas ideas y por su parte, y también en el papel de los Kindergarten (escuelas de niños) como espacio de fertilidad para cultivar a la persona.

Otros autores significativos dentro de esta trayectoria escolar activa, son:

*Kerschensteiner (1852-1932), director de educación en la ciudad de Munich en 1894, donde divulga y promueve diversos métodos activos. En sus propuestas, busca la articulación de una educación para la ciudadanía que puede ser factible equipando las escuelas con laboratorios, talleres de trabajo, rincones de cocina y espacios ajardinados. La escuela activa, para Kerschensteiner, debe reemplazar a la escolarización academicista apoyada en textos (Connell, 1980, pág. 141).

*Edward Claparède (1873-1940), educador suizo y neurólogo que recurre a posicionamientos psicológicos tempranos. Publica su obra: Psicología de la Infancia y Pedagogía Experimental, y propugna la aplicación de metodologías científicas para el desarrollo del aprendizaje activo.

*El austríaco Sigmund Freud (1856-1939), quien defiende la psicología dinámica para explorar diferentes aspectos relegados al subconsciente, principalmente durante la infancia. Freud presta atención a la vida mental. Su observación de que el ser humano sufre de la represión de sus experiencias sexuales tempranas, y que puede liberarse del sufrimiento a través de una intervención, resulta de interés para la educación al considerar que el crecimiento intelectual está ligado a la liberación de las experiencias previas.

*Adolph Ferrière (1879-1960), educador suizo, miembro de la Liga Internacional de la Escuela Nueva, y probablemente el primer autor que identifica este movimiento con el nombre de escuela activa. Para Ferrière, el uso de textos en las escuelas obstaculiza el crecimiento de niños y niñas, coarta su desarrollo espontáneo y limita su desarrollo moral. La escuela basada en la actividad la contextualiza como revolucionaria, porque en lugar de recurrir a programas, métodos y horarios rígidos y coercitivos, contribuye al entusiasmo y al desarrollo de la energía de las y los educandos y potencia sus habilidades.

*Ovide Decroly (1871-1932), el belga Decroly, doctor en medicina, trabaja en origen con niños/as discapacitados y orienta su experiencia hacia la fundación de una escuela en Bruselas cuyas aportaciones son reconocidas a nivel mundial. Defiende (tanto antes como después de la Primera Guerra Mundial), la conveniencia del trabajo por proyectos sobre la base de los centros de interés para confrontar a las y los educandos con su presente y para preparar su futuro. Para Decroly, respetar la actividad libre del alumnado, establecer conexiones entre el instinto natural y la inteligencia adquirida y reconciliar la autonomía individual con la grupal, resulta importante.

Decroly, influenciado por el ideario de Herbart, entiende la educación en términos de actividad y de experiencia, no en términos de conocimientos y de hechos que deben ser adquiridos y almacenados. Llegar a conocer los objetos y las situaciones a través de la observación y reconstruir el conocimiento adquirido a partir de las consecuentes asociaciones, posibilita que combinando la observación y la expresión, se potencie el desarrollo intelectual con el recurso a actividades: gimnásticas, dramáticas y otras.

*María Montessori (1870-1952) procede igualmente del mundo de la medicina. Graduada en 1896 como primera mujer doctora en la Universidad de Roma, comienza su vida profesional como psiquiatra con jóvenes discapacitados mentales. En 1901, en Roma, abre una primera escuela especial con el propósito de potenciar todo tipo de habilidades, no solo en niños especiales. A ésta le sigue su afamada Casa dei bambini en 1907. Su eje de actuación es entrenar en estrategias para adquirir unas capacidades que se ajusten a los procesos de desarrollo personal y social. Sobre estas bases, su trabajo evoluciona a ser internacionalmente reconocido ya a partir de la I Conferencia sobre las técnicas educativas de Montessori celebrada en Roma en el año 1913.

Al igual que muchos de sus predecesores, desde Rousseau a Fröebel, Montessori defiende la importancia de la actividad, del juego y de la estimulación de los sentidos en la educación de la infancia. Persigue un doble objetivo: identificar la especificidad de cada niño o niña y definir sus relaciones con las y los educadores. Siguiendo a Montessori, una escuela bien organizada ha de apoyarse en unos modos de comprensión basados en la observación e

investigación personal. La espontaneidad, la autonomía, la individualización, la acción, el pensamiento y la participación, se deben favorecer en un ambiente de aprendizaje preparado con esmero en el que se deben cuidar los espacios. Los materiales y los juegos, han de ser acordes a las capacidades de las y los educandos para poder integrar lo mejor posible la inteligencia y la personalidad.

*Celestin Freinet (1896-1966) despliega su ideario práctico en Francia, cuando ya la actividad de Decroly y de Montessori, pero también de otros educadores activos, es internacionalmente reconocida, y en tiempos en los que el movimiento activo se expande por toda Europa (Palacios, 1979). Su proyecto retoma, entre otras, las aportaciones de Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Claparède, Cousinet, Montaigne, Marx y Engels, así como las doctrinas sociales que por la época emanan de la Unión Soviética y de los EE. UU. Freinet, como representante de una generación que clamaba por la reconstrucción europea tras la Primera Guerra Mundial, contribuye a la creación en 1924 de la asociación del profesorado denominada Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), cuyas pretensiones se pueden resumir a cambiar la educación pública, desde dentro y con la participación del profesorado. Este mensaje educativo se analiza precisamente en la I Conferencia sobre la Pedagogía de Freinet que se celebra en Francia en 1928.

Freinet y sus seguidores, en sintonía con el movimiento francés de la Escuela Moderna[6], observan que la enseñanza está al servicio del capital, distorsiona el conocimiento y sufre la gestión burocrática de un cuerpo docente adocenado. La pedagogía de la escuela activa en versión Freinetiana reconoce y favorece en el niño su tendencia natural a crear, actuar y expresarse por sí mismo (Beattie, 2002). Según Freinet (1971), la educación no debe aislarse de la vida porque la inteligencia es el resultado de la experiencia. Un niño recién nacido ha de alimentarse en un escenario dinámico comprometido con el desarrollo personal, para lo cual se precisa un cierto esfuerzo, orden y disciplina.

La actividad cooperativa figura como rasgo distintivo de las escuelas Freinet: es bueno que las y los educandos cooperen en la producción, la validación y el uso de productos, procesos y servicios, en un ambiente donde puedan observar, indagar, comprender e interactuar, entre sí y con el profesorado, mediante seminarios, simposios y talleres de construcción, lo que posibilita poder trabajar los recursos didácticos, el portafolios, la revista escolar, la correspondencia escolar, etc. Freinet funda la Escuela Vence, en 1935, caracterizada como un espacio vivo, como una escuela para la vida, no como un espacio disciplinario para transferir sus teorías. Durante la II Guerra Mundial, con Freinet encarcelado, la escuela se cierra. Ya liberado, la escuela se reabre en 1947.

Otras corrientes escolares activas

De forma paralela a las aportaciones de las y los reformadores activos mencionados, en tiempos en los que corresponde confrontar los desafíos de la expansión de la educación de masas, florecen otras iniciativas reformadoras que aspiran a superar las situaciones de conflicto derivadas de las guerras, que responden a un ideario restaurador, pero también de orientación psicoanalítica y rupturistas, las cuales, siguiendo a Palacios (1979), pueden agruparse en una triple tipología: antiautoritarias, socialistas y psicológicas.

Aproximaciones antiautoritarias y psicoanalíticas

Dentro de esta línea que defiende la perfección como objetivo realizable mediando unos procesos escolarizadores abiertos pueden destacarse diferentes variantes:

*Homer Lane y la restauración: En los años entre guerras, se asume una cierta relación entre métodos basados en la actividad y psicoanálisis (término que se usa por primera vez en 1896). Los método psicoanalíticos dan soporte a un modelo de restauración educativa que encaja en tiempos en los que corresponde superar en un plano psíquico la deriva de las dificultades de la guerra. Los centros de tratamiento en clave psicoanalítica para adolescentes en necesidad, surgen en diferentes lugares, muchos de ellos rurales. Este es el caso de Homer Lane (1875-1935), quien enseñaba a jóvenes delincuentes a gobernar sus vidas inicialmente en una experiencia en Detroit (EE. UU.), donde había sido supervisor juvenil, y después director de una granja: "República Ford". Lane, reconocido como reformador de delincuentes, se traslada a Gran Bretaña en 1909 donde se le invita a dirigir la "Pequeña Commonwealth", una comunidad educadora para niños y jóvenes de entre unos meses y 19 años, muchos de ellos reclutados en procesos penales. Lane que creía en la bondad, no así en el pecado original (Croall, 1983, pág. 82), trataba de desvelar las actitudes negativas para trabajar en positivo.

El trabajo de Lane estaba influenciado por Oscar Pfister de Zurich (Armytage, 1975, pág. 331), quien escribió: "El amor a los niños y sus aberraciones" (edición inglesa 1914), y "Psicoanálisis al servicio de la educación" (1922). Uno de los visitantes de la "Pequeña Commonwealth" que cierra en 1918, fue A. S. Neill, quien aprendió sobre Freud y el psicoanálisis y lo aplicó a su escuela Summerhill abierta a partir de 1924. En este marco, Neill opta por la emancipación psicoanalítica de quienes aprenden y enseñan, algo que queda claro en sus escritos (Neill, 1962) y en su acción libertaria en defensa de la salud física de niños y niñas.

*A. S. Neill (1883-1973) y la escuela Summerhill, cuyas ideas rupturistas destacan después de la II Guerra Mundial. Propone la transformación de las

relaciones escolares, el gobierno, la gestión y la organización. Para Neill, la escolarización debe apoyarse en la libertad absoluta, la autorregulación (concepto éste que toma prestado de Wilhelm Reich, 1897-1957), y la autonomía de cada aprendiz. Según Neill, se puede reconstruir un modelo escolar alternativo para crecer en autonomía, confiando en los deseos, emociones e intereses de niños y niñas. Neill desarrolla estos principios en la escuela Summerhill donde ofrece una versión de la fenomenología escolar activa que tiene como referentes el espiritualismo, la teosofía y la antroposofia. En su pretensión a favor de la perfección de la humanidad a través de la escuela, la escuela Summerhill guarda relaciones con movimientos religiosos orientales.

Por la época procede destacar igualmente al escritor y poeta irlandés: Edmund Holmes, quien accedió a inspector jefe para las escuelas elementales inglesas en 1905, puesto del que dimite seis años más tarde. Escribió ampliamente sobre el budismo, y en 1911 publica su obra "What is and what it might be" ("Qué es y qué puede ser" —disponible en la red), en la que refiere: "Con esta obra intento demostrar la externalidad del pensamiento occidental que prima dar un valor a los resultados visibles y descuida lo interior y lo vital".

*El representante más reconocido de este movimiento, sin embargo, es Rudolph Steiner (1861-1925), quien en 1907 escribe: "La educación del niño". Según sostiene Steiner, cada niño o niña, tiene como destino ser libre y moralmente responsable. Y para esto, el aprendizaje tiene que ser experiencial, apoyarse en la imitación, en los sentidos y en actividades prácticas. Entre los 7 y los 14 años, el aprendizaje debe ser imaginativo y artístico, y durante la adolescencia debe apoyarse en el intelecto y en la actividad moral. Sobre estas bases funda la primera escuela Steiner, o Waldorf, en 1919, como escuela dirigida a niños de empleados de la fábrica de tabaco Waldorf Astoria, en Stutgart (Alemania). Hoy son más de 1.000 las escuelas independientes Waldorf en todo el mundo.

*La pedagogía institucional, o autogestión pedagógica, representada por M. Lobrot, F. Oury y A. Vasquez, pero también Lapassade, y más adelante Rogers. Se opone al autoritarismo educativo, porque el autoritarismo infiere la uniformidad y sobrevalora la instrucción. Las aportaciones de este movimiento guardan conexiones con los trabajos de Freinet, pero también con el psicoanálisis y otros posicionamientos educativos psicosociales. La aspiración: el aprendizaje participativo en un entorno dinámico y dialogante en el que se pueden descubrir y canalizar los intereses de alumnos y alumnas.

*El movimiento de la escuela moderna, conocido también como racionalismo educativo (Ferrer, 1976). Es parte de la Liga Internacional de la Educación Laica (1908) y figura adscrito a corrientes anarquistas. Su modelo educativo conjuga en este sentido el trabajo manual con el trabajo intelectual, la razón con la

ciencia, el laicismo con la coeducación y la libertad individual con el respeto a los demás. Y por cuanto que preparación para la emancipación humana, los rasgos que defiende el movimiento son la moralidad, el desarrollo de la personalidad, el desarrollo del carácter y la equidad.

*El movimiento desescolarizador, terminología usada por I. Illich (1975, 1979 a, b) y Reimer (1981). Como modelo escolar, representa una reacción contra el modelo de consumo educativo que presupone que las escuelas "venden" sus servicios descuidando mientras tanto el sentido primario de la escolarización: preparar para el futuro. Illich y Reimer, no creen en la bondad de las escuelas organizadas como supermercados en las que se desclasa la demanda formativa y no se dignifica la oferta. Desde estas perspectivas las escuelas deben evolucionar en su organización interna y en sus efectos externos hacia instituciones políticas eficientes para impulsar cambios y consciencia en las realidades personales y sociales.

Aproximaciones socialistas y marxistas

Las aproximaciones socialistas, y socializadoras, marcan una tendencia que se contrapone a las exigencias de un sistema de escolarización que defiende mantener el "status quo" de dominadores y dominados. Las posiciones de partida del movimiento son: 1) que el trabajo humano es previo a la creación de los seres humanos; 2) que la educación y la escolarización ocupan un espacio en el contexto del trabajo humano; 3) que el trabajo debe organizarse para crear determinadas tipologías de seres humanos; y 4) que el trabajo debe incluir actividades relevantes para el desarrollo físico y moral.

Las opciones socialistas defienden que el desarrollo educativo debe participar en la creación de una nueva sociedad con nuevos valores humanos y nuevas maneras de organizar y relacionar la producción y el consumo, la educación y el trabajo, la actividad material e intelectual. Bajo este paraguas ideológico socialista procede destacar las aportaciones de Makarenko (1985) y de Blonskij (1918), quienes propugnan una tipología escolar que no aliente tanto el interés y la espontaneidad, sino el compromiso en el trabajo intelectual y manual, responsable y obligatorio, un compromiso que pueda avalar la solidaridad, la colaboración y la camaradería. A partir de aquí, la educación entendida como una forma de acción política, debe cuidar el desarrollo de la conciencia bajo condicionantes de disciplina externa, no así, ni tanto, otros requerimientos de autodisciplina y de auto organización tal y como se propugna desde diferentes movimientos escolares activos.

*Anton Makarenko (1888-1935). Se plantea su camino educativo tras la revolución rusa (1917) a partir de la creación de colonias, o comunas, que podían conducir a jóvenes desplazados (frecuentemente huérfanos) en al camino

a la vida: “La Colonia Gorky”, título que también dio a una de sus obras, luego adaptada como película (1928), deja claro su ideario y su modelo educativo intervencionista. Según Makarenko, la escuela no sirve para preparar seres pasivos en defensa de versiones naturalistas, antes bien, debe producir personas fuertes y creativas en todas las facetas de su vida, y el trabajo colectivo es la opción para ello.

Crear un nuevo ser humano con unas metas socialistas, marca igualmente diferentes trayectorias en una línea socialista y socializante en Europa, las cuales podrían organizarse en al menos cuatro diferentes tendencias. Una de ellas representada en los escritos de Antonio Gramsci, lidera un movimiento en el que la praxis y la cultura se valoran como medios necesarios para aspirar al desarrollo de una consciencia antiautoritaria. Una segunda, trazada por Baudelot y Establet, quienes defienden la idea de una escuela básica para todas las clases sociales, en oposición a (otras) opciones de selección cultural arbitraria y a la idea y práctica de continuismo social. Una tercera opción la encarnan Bourdieu, Passeron y Althuser, quienes analizan las relaciones de poder en la educación y la escolarización y se oponen a una categorización de lo escolar en clave de reproducción social. Una cuarta alternativa la plantea Suchdolsky, quien considera importante adaptar a las y los educandos a sus propias circunstancias y prepararlos para un orden social que participe de valores y de entornos de cooperación importantes para la consecución de una interrelación dialéctica personal y social.

Aproximaciones psicológicas

En el período entre guerras, y coexistiendo con las orientaciones psicoanalíticas, antiautoritarias y socialistas, toma también forma el movimiento de orientación psicológica que se apoya en la idea de que el desarrollo humano se puede caracterizar a partir de unos estadios que delimitan unos saltos particulares. Entre los autores destacados y destacables dentro de esta tendencia corresponde situar a:

*Jean Piaget (1896-1980), cuya contribución se sucede a partir de las aportaciones de la psicología de Claparède, Jung y Freud. Sus trabajos, desarrollados en Ginebra, asocian la adquisición del conocimiento a unas estructuras psicológicas organizas como estadios de aprendizaje. Según Piaget, las estrategias educativas, los métodos y actividades, han de adecuarse a estos estadios o niveles de comprensión.

*Henry Wallon (1879-1963), psicólogo y doctor, traza una derivación hacia criterios más sociales y políticos en su acotación de los estadios de desarrollo frente a la visión más individualista de la escuela de Piaget. El francés Wallon,

influenciado por Freud, Piaget, Marx, asume la unidad del organismo y el medio, y busca caminos para superar el divorcio que percibe entre escuela y vida. Wallon entiende que quienes aprenden pueden progresar simultáneamente en todas las direcciones, no tanto ni así progresar simplemente de un estadio a otro. La "carrera de la vida" está llena de tensiones y de saltos adelante y atrás, y en ella confluyen diferentes fuerzas sociales, mentales y emocionales para buscar un balance entre inteligencia y deseo.

Wallon es partidario de la justicia social y de la igualdad, y considera que el desarrollo de la persona es el resultado de una interacción dialéctica entre lo orgánico y lo social, entre el individuo y el entorno. A partir de estas premisas, Wallon traza una doble carrera, como marxista y como investigador. Como marxista, en 1947 recibe el encargo de preparar un plan para la reconstrucción educativa de una Francia postbélica. A tal fin, en la Comisión "Langevin-Wallon" propone una serie de principios educativos generales: adaptar la escolarización a las aptitudes individuales, desarrollar una educación cívica y moral basada en la actividad, mejorar el nivel cultural de la comunidad en general y preparar a las y los estudiantes para tareas ocupacionales. Sus recomendaciones quedaron sin embargo cercenadas por los costes de la guerra en Vietnam, pero aun así, tuvieron su influencia en el pensamiento de la época.

*Lev Vygotsky (1896-1934) asume una concepción dialéctica de las personas en la sociedad. Psicólogo estructuralista, visiona las estrategias de desarrollo de forma menos rígida que Piaget o Wallon. En su opinión, el aprendizaje se adquiere en un contexto sociocultural, y las estructuras y los procesos mentales, la cognición y el desarrollo, se estimulan mediante la interacción social. Para Vygotsky, las estructuras son determinantes del desarrollo intelectual. Sin embargo, no pueden organizarse ni caracterizarse como secuencias, porque siendo como es cierto que se pueden comprender los estadios por los que ha pasado el pensamiento de un niño o niña, una u otra forma de comprender no es fácilmente aplicable a la generalidad de niños y de niñas.

La contribución de Vygotsky se plantea bajo posicionamientos constructivistas. Según él, la construcción de la realidad de quienes aprenden es accesible a través del conocimiento social que se logra en las actividades humanas. Es la actividad humana la que crea nuevas estrategias y formas de pensar por las que las viejas estructuras se van superando, y es así también como se aprecia la diferencia entre muchos e infinito, cambio y desarrollo, o tamaño y dimensión. Quienes aprenden, construyen nuevas formas de comprender la realidad en su contexto de vida, y para el desarrollo de sus estructuras cognitivas extraen los beneficios oportunos de ese contexto. En este sentido, la aspiración de Vygotsky es la de comprender cómo las y los humanos usamos los objetos diarios en la mediación del conocimiento, y cómo niños/as usan el lenguaje para la adquisición de unas

funciones cognitivas superiores. Vygotsky trataba precisamente de integrar ambas perspectivas en una teoría de la historia y de la cultura, y su posicionamiento marxista le llevaba a considerar que la educación y la escuela forman parte de un contexto cultural que promueve el desarrollo humano.

Vygotsky entiende que la educación es mediadora entre el sujeto y la acción, entre el pensamiento y la acción, y entre el pensamiento y el lenguaje. El lenguaje precede a la acción, pero ambos, lenguaje y acción, son instrumentos que permiten organizar el conocimiento del mundo. Los seres humanos manifestamos nuestra capacidad de aprender a través de la instrucción, ya derive el aprendizaje del apoyo de alguien, ya derive del propio esfuerzo y auto-instrucción, porque tanto la escuela como la auto-educación no son más que procesos de mediación. Para educar procede prestar atención a lo que él denomina: zonas de desarrollo próximo que se delimitan bajo una doble estructura: básica y secundaria. La estructura básica, o forma de pensar, es el nivel de pensamiento que un/a niño/a puede alcanzar sin ayuda. La estructura secundaria, resume el nivel o la manera de pensar a la que se puede llegar con el apoyo de un instructor capaz. Para aprender una nueva estructura, el apoyo simplemente reduce el tiempo necesario. Sin apoyo alguno, quienes aprenden deben esperar hasta que su actividad personal de ensayo-error sea la que le lleve a niveles más avanzados de comprensión.

Por resumir de alguna manera, y en su conjunto, las opciones activas en la enseñanza se focalizan todas ellas, con unos y otros rasgos, como opciones que se mueven en torno a la noción de actividad. De ellas se espera(ba) que adelantasen cambios sustanciales en las prácticas y que contribuyeran al progreso social. Es en este sentido que las opciones activas se conocen de diferentes maneras en diferentes territorios: "Reformpedagogik": reforma pedagógica en alemán, "Éducation nouvelle": nueva educación en francés, "Progressive education": educación progresiva en inglés, "Escuela nueva y activa" en español.

En todas estas versiones, en unos y otros contextos, subyace la creencia en la profundidad del desarrollo que va más allá del cambio humano. Pero se subraya también la idea de "aprender haciendo" (Dewey), "centrada en el interés" (Decroly), y apoyada en la "capacidad de aprender por ensayo-error" (Freinet). Las metodologías activas, en su reacción contra las viejas prácticas, difieren en la percepción de la psicología humana, sobre lo que es la crianza natural y cómo deben organizarse las actividades escolares. Pero con todo, en relación a las experiencias activas en educación y para diseminar las ideas activas entre el profesorado y educadores en general, se han montado redes de contactos, se han organizado conferencias, publicado revistas, materiales de clase y otros. Muchos de las y los promotores educadores activos, por otra parte, y en especial,

Montessori, Freinet, Steiner…, han dado nombre e impronta a opciones de escolarización recordadas, promocionadas y, aún hoy, auspiciadas.

Herbart y Dewey: Una revisión de sus trayectorias educativas desde posicionamientos de futuro

Herbart (1776-1841) y Dewey (1859-1952), en su búsqueda de conexiones entre mente, desarrollo humano y progreso, trazan una impronta en la historia de la educación que refiere marcadas diferencias entre Teoría didáctica y Teoría educativa general. Ambos autores dirigen el pensamiento educativo más allá del pensamiento pre-Ilustrado, y más allá de su acepción de filosofía moral, para reconvertirlo en una filosofía práctica (didáctica) que busca inculcar en el alumnado unas disposiciones morales y una conducta moral.

A la hora de diferenciar la teoría didáctica de la teoría general de la educación, el marco que establecen Herbart (1776-1841) y los Herbartianos, deriva a analizar las posibles conexiones entre mente, desarrollo individual y propósitos de la instrucción. Bajo estas premisas, la planificación de unas lecciones y la organización de la instrucción resultan ser actividades didácticas centrales que mejoran las capacidades de las y los aprendices mientras preparan para la vida. En versión Herbartiana, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje se incorporan a la práctica pedagógica como un proceso de enseñanza que se concreta en determinados esquemas de estudio. Esta interpretación, años más tarde, va aún más allá, cuando se defiende que el aprendizaje guiado acepta también la idea evolutiva de la especie humana.

Los escritos de Herbart, en especial su "Pedagogía General" (1806), cambian el significado de la Didáctica General: de asociación entre enseñanza y aprendizaje, a disciplina propia. Según Herbart, la mente humana es maleable y puede analizarse y transformarse mediando la educación. Al profesorado le corresponde la difícil tarea de ayudar al alumnado a mejorar sus mentes pero respetando para ello la ambición de la sociedad de controlar el medio y de programar su futuro.

Para Herbart, conocido como el fundador de la Pedagogía como disciplina académica, la instrucción intelectual guarda una estrecha relación con la educación moral. Las imágenes (ideas) mentales, son consecuencia directa de la interacción entre experiencias individuales y medio. Esto significa que diferentes ideas entran en contacto a través de procesos mentales, de cambios y de ensamblajes varios, para evolucionar a más complejas, algo que Herbart denomina: masa de apercepción. Apoyar la formación de la masa de apercepción, significa para el profesorado seleccionar los materiales de enseñanza y cuidar la forma de presentarlos. La idea de presentación, no así de inculcar o entregar, resulta en este sentido central, porque según Herbart, el aprendizaje es un

proceso activo, y porque para desarrollar unos procesos didácticos "provechosos" las y los educandos han de poseer una mínima disponibilidad para aprender en un marco cuidadoso para con las relaciones entre profesorado y alumnado. Es mediando la educación y la escolarización, apoyada en la presentación, como se favorece el desarrollo moral e intelectual y la contribución de quienes aprenden a la sociedad.

Herbart considera que la didáctica de la enseñanza y del aprendizaje debe estructurarse a la luz del pensamiento psicológico. Considera que el objetivo inicial de la acción didáctica es fomentar aquellas actitudes que propicien el ideal educativo. La educación y la escolarización deben formar personas buscando una armoniosa combinación de deseo y consciencia, de respeto a la forma de ser de los demás y a las normas de justicia y equidad, porque es así como se propicia el bienestar común[7]. Ahora bien, sus seguidores, van más allá en la elaboración de sus ideas, y para finales del siglo XIX comienzan a pensar en los métodos más apropiados para preparar las clases en un contexto de educación de masas. Y la secuencia que sigue es que las enseñanzas deben formatearse sobre la base de actividades instructivas formales, y que el sustrato organizado en la formación del profesorado, es aprender cómo presentar las actividades.

J. Dewey sostiene una postura similar. Para Dewey, la educación progresiva subyace en claves psicológicas. Según Dewey, el profesorado usa su didáctica general para formatear las mentes de quienes aprenden. Esto presupone una ambición ilustrada de formatear el medio según un diseño modernista, reconocido como progresivo. Las relaciones de Dewey con el (por entonces) campo emergente de la psicometría no son fáciles (Lagemann, 2000, en Kansanen y col.). Dewey, a la hora de perfilar su pensamiento educativo, toma en consideración la investigación psicológica temprana sobre las diferencias individuales y se apoya en las aportaciones de Wundt.

En un período expansivo de cambios sociales, las ideas de J. Dewey alcanzan gran prestigio. Los rasgos definitorios de su pensamiento, son: cambio y crecimiento y la problemática que deriva de la acomodación del cambio y del crecimiento en el espacio y entorno de una democracia viable. El pensamiento de Dewey se construye sobre la noción de deseo humano, o interés, pero es también una lógica consecuencia de las fuerzas emergentes que se apoyan en los argumentos evolucionistas de Charles Darwin. A partir de aquí, Dewey se desplaza desde unos principios educativos estáticos Herbartianos a otros más fluidos en relación a la idea y la práctica de cambio social. Y, sobre esta base, la escolarización no puede resumirse a la adquisición de hechos, antes bien, ha de orientarse hacia la adquisición de unos procesos, actitudes y hábitos intelectuales. Esta orientación es la que lleva adelante en su escuela de Chicago.

Dewey se opone a la regularización del formalismo en la educación y la

escolarización, lo que es uno de los efectos colaterales del legado de Herbart, y rechaza los efectos de la aplicación de unos programas de escolarización organizados bajo proposiciones sistémicas, porque según Dewey éstas solo sirven como propuestas de ingeniería social que no son útiles para vehicular el desarrollo humano. Las personas, sus formas de ser y crecer, y la democracia, son los ejes reguladores de la educación, y las premisas de la acción escolar deben aspirar a forjar individuos para una sociedad que reivindica la reconstrucción creativa de la asociación entre escuela y sociedad.

El currículum escolar, según propone J. Dewey, y lo van adaptando sus sucesores, olvida la orientación academicista de las disciplinas escolares y aspira a dar una respuesta a las cuestiones humanas y a los problemas sociales relacionados con las preocupaciones y los intereses que fluyen tanto de dentro, como de fuera de las escuelas. El currículum escolar se debe ocupar de conservar, transmitir, rectificar y extender, la herencia y los valores considerados importantes para el reconocimiento y el crecimiento de la humanidad. La democracia reivindica el desarrollo de conductas humanas inteligentes, innovadoras y socialmente responsables, y esto puede lograrse mediando la reconstrucción continua de la experiencia y la preparación para un futuro incierto.

Sin embargo, llegar a la conclusión, de que el currículum escolar en los EE. UU. cobra su verdadero sentido en la conjunción del pensamiento de Herbart y de Dewey, resulta controvertido, porque aunque el cambio y el crecimiento pueden ser las premisas a favor de esta interpretación, y la planificación cooperativa un elemento de posibles acciones, lo que no queda claro es si la escolarización puede abrir las puertas al desarrollo de una consciencia social y política, y/o si puede abrir las puertas a la búsqueda de la unidad entre la diversidad. Quizá, y marcando diferencias con la línea instructiva intelectual y moral de origen alemán, la opción de reorientación curricular en los EE. UU. responde más a demandas de producción de orden capitalista que obligan a un mayor pragmatismo y acomodación de lo escolar[8]. De hecho, mientras la idea de actividad en relación a la enseñanza y al aprendizaje se van incorporando a la práctica escolar, la etiqueta didáctica Herbartiana va desapareciendo progresivamente del vocabulario de los educadores de habla inglesa, después de la II Guerra Mundial.

La educación progresiva, aparece en los EE. UU. como solución para un momento histórico de avance científico, tecnológico, industrial y urbanístico, con la expansión de la escolarización en el espacio y el tiempo. Pero también la psicología social juega un rol importante cuando, conscientes de las diferencias individuales que se proponen desde la psicología, las y los educadores admiten modelos diferenciados en el desarrollo infantil, porque es así como poco a poco se van introduciendo los tests de habilidad y de logro en la educación mientras

los resultados de estos flamantes instrumentos de evaluación jalonan los objetivos y las pretensiones de la escolarización y de los correspondientes currícula.

La educación progresiva pone su mirada en la sociedad y en la innovación, establece conexiones entre individuos y sociedad y, además de instruir, aspira a una confluencia entre reconstrucción social y progreso. En este sentido, el perfil progresivo puede considerarse que va más allá de los movimientos de escolarización activa y se aleja del empeño de reconstruir formas de conocimiento pre-establecidas o, también, de reconstruir formas renovadas de ordenar las enseñanzas academicistas. En cualquier caso, para la corriente progresiva, las interpretaciones psicológicas y sociológicas de la vida y del desarrollo humano son fundamentales en el momento de elaborar los correspondientes curricula.

Las y los educadores que defienden el desarrollo de la actividad y que son conscientes por ello de las diferencias individuales y de las diferentes trayectorias en el crecimiento, consideran las distintas trayectorias de aprendizaje como algo no pre-ordenado en la condición humana. Y son precisamente las diferentes visiones ante el desarrollo las que abren el debate educativo a un nuevo territorio en la escolarización americana: la creación de escuelas superiores comprensivas, pero también diferenciadoras mientras que un tanto al margen de lo que la idea y práctica de "res pública" ha representado en la historia.

Más allá de la instrucción: Un nuevo valor a la experiencia

Los debates educativos del siglo XIX desvelan la posibilidad de resolver unas y otras dificultades educativas sobre la base de la experiencia. El medio y la interacción de las personas con el medio, posibilitan el escenario apropiado para la adquisición de oportunidades y para que las ideas y los procesos cognitivos puedan orientar la actividad humana. La sociedad no existe, ni se transforma, si quienes la conforman no se comunican entre sí. Las capacidades se enriquecen a través de la experiencia, y el crecimiento individual y social, y el progreso, se garantizan con la realización de las diferencias individuales y de los deseos y criterios personales[9].

El progreso educativo viene marcado por la actividad mental que percibe, valora y comprueba los significados y es en el desarrollo de estos procesos que las conductas que dinamizan el crecimiento se agilizan. La mente se estimula por la continuidad biológica de los impulsos y de la energía humana cuando se participa en actividades colectivas. Las identidades se organizan socialmente, y las individualidades construyen sus conceptos, sus valores, conductas y formas de comportarse, participando en la vida del grupo. Pero éste es un proceso que

nunca acaba, porque las capacidades humanas se revisan continuamente mediando la decisiva organización de la experiencia.

El interés y el esfuerzo son vitales en y para el desarrollo. El interés, que deriva de un impulso activo para conseguir un fin, o un propósito deseado, hace que los procesos de aprendizaje sean más eficientes si las y los estudiantes están empeñados en lo que hacen, y si son conscientes de lo que están haciendo. Como fuerza dinámica, el interés contribuye al crecimiento mediando el concurso de actividades que comprometen la atención, el empeño y el esfuerzo de quienes aprenden. Pero tal disposición no puede garantizarse con la simple preparación de unos materiales de enseñanza para conseguir unos propósitos libremente aceptados. Para lograr un propósito, que puede simplemente representar ir más adelante, más alto, o más rápido, se requiere, del mismo modo, la existencia de un estado emocional que canalice los impulsos y las actividades.

El hecho de que el alumnado posea unos hábitos sistemáticos en su modo de pensar, les permite analizar las situaciones problemáticas y articular opciones posibles y factibles de acción. Así consiguen dar forma a las experiencias y a los conocimientos adquiridos mientras los aplican, toda vez que cuando se les presenta la circunstancia de elegir una actividad, su pensamiento crítico entra en juego. La reflexión es una expresión del pensamiento y, en la medida en que las y los aprendices acumulan información, la deben ir analizando, porque en este contexto las soluciones a los problemas emergen de sus propios procesos mentales que son los que constituyen su potencial de desarrollo.

Experiencia y reflexión funcionan simultáneamente de modo activo y pasivo. Operan como un todo en el interior del cerebro y en los nexos que se establecen entre manos, cerebro y mente, acción y pensamiento. La experiencia y la reflexión constituyen modos de transacción entre lo personal y lo mental. Aplicar un pensamiento, agarrar un significado y controlar la dirección de la acción, es más poderoso que acumular conocimiento sin reflexión. Proyectar la experiencia humana es factible si participa la reflexión, mientras que la experiencia, si no queda resumida a la contemplación de actividades pasadas, facilita la proyección hacia lo desconocido, posibilita conexiones y continuidades y se asocia al comportamiento inteligente. En la medida en la que quienes aprenden acumulan información y reflexionan sobre ella, las soluciones (posibles) se plantean usando la lógica de ¿qué pasa si? Y esto es precisamente lo que nos abre a nuevos caminos de desarrollo para dibujar nuevas trayectorias educativas.

La principal tarea de la educación es la de iluminar y proporcionar al alumnado experiencias de aprendizaje creativas. Pero tenerlas y conocerlas son cosas diferentes, del mismo modo que tener una idea es distinto de aplicarla. Tratándose de conseguir un significado y de controlar la dirección de la acción consecuente, estos últimos mecanismos son más efectivos que aprender un

contenido sin reflexionar sobre él. El manejo de la experiencia requiere una cierta continuidad y secuenciación, porque su dominio es lo que permite generar y consolidar el crecimiento. Y precisamente es en la interacción humana, en la transacción entre el individuo y su medio, donde se acumula la experiencia y donde tiene lugar la reconstrucción creativa del conocimiento adquirido.

La educación es una acción social y tiene como función particular garantizar su continuidad sirviéndose de procesos de transmisión y de reformulación de unos ideales y unas prácticas. El medio social educa a través de modos estimulantes de actuar. Anima y promueve a las personas para que sean capaces de compartir con otras mientras que, mediando la experiencia de otros, se van desarrollando emocional, intelectual y físicamente. Las escuelas y los procesos de escolarización se establecen de forma consciente para controlar y enriquecer el medio social en el que se desenvuelve una juventud que se enfrenta a diferentes tipos de experiencias y de actividades que les pueden, o no, conducir a ser miembros productivos de la sociedad, y a mostrar, o no, unos comportamientos democráticos.

La democracia es un estilo de vida que posibilita el juego libre entre los miembros de una misma sociedad y es también un prerrequisito para establecer unas relaciones sociales equitativas. En estos términos, la educación tiene las mismas pretensiones que definen a una sociedad democrática, en sí y por sí misma. La educación en y para una sociedad democrática es una tarea que deben afrontar de forma conjunta quienes aprenden y quienes enseñan, y quienes al mismo tiempo son ciudadanos y ciudadanas y células vivas de una misma sociedad.

Es en este punto que los autores de esta obra hemos querido elaborar las ideas que la contienen a partir del pensamiento de Herbart, Dewey, y muchas y muchos defensores de una educación activa y progresiva. Pero esto no quiere decir que miramos aquí y allá para reflexionar únicamente sobre una época que puede acotarse como siglo de oro educativo y escolar. Cierto es que las y los defensores de una educación activa y progresiva, contribuyen sin lugar a dudas a una ruptura para con la herencia recibida porque abandonan, de facto, aquellos paradigmas didácticos y curriculares vigentes en el siglo XVII. Los autores de esta obra, siendo conscientes de esto, hemos pretendido articular una visión de la educación y de la escolarización que se alimenta de modos de razonamiento que emanan del pasado, pero que no por ello regresan al pasado.

Hoy vivimos nuevos tiempos para la educación y debe aceptarse y asumirse que no puede prescindirse de reconocer su evolución. Por ello, lo que hoy toca comprender es que vivir responsablemente en la sociedad presupone comprometerse en su configuración y en su renovación. Desde nuestra perspectiva, edificar un mejor futuro y un nuevo orden, demanda una

planificación comunitaria que posibilite ligar la educación y la escolarización desde premisas sociales. Y en este sentido lo que proponemos es construir el conocimiento después de analizar detalladamente las cuestiones del presente para articular eficientemente modos de trabajo con previsiones de futuro[10]. Si la educación moral bajo un significado Herbartiano se apoya en unos valores culturales bajo el espíritu de una meta de reconstrucción alemana, la educación para la ciudadanía del siglo XXI debe encontrar cobijo en un nuevo canon universal de desarrollo: los derechos humanos.

La reestructuración social debe facilitar espacios para fomentar la democracia y para fortalecer la seguridad, y esto no se resume a cabalgar educativamente entre reformas que no van a ningún lado en tiempos de crisis. Lo que hoy corresponde es auspiciar el progreso humano recurriendo para ello a actuaciones originales. Un ejemplo de ello que, por otra parte va ganando posiciones, lo constituyen las aportaciones de Freire y la recuperación de la pedagogía desde posicionamientos poscoloniales. Nuestro mundo globalmente interactivo, reivindica unas estructuras educativas que garanticen el desarrollo de la inclusión y de los derechos humanos.

1 Ignacio de Loyola y los jesuitas en el período de transición del Humanismo a las Humanidades, delimitaron una percepción católica temprana en relación a la educación y la escolarización. El proceso de transformación pedagógica que se caracteriza bajo estas premisas, viene prefigurado por el salto que representa cuidar el arte de hablar antes que el arte de conocer.

2 El campo de la educación comparada ocupa un espacio desde el siglo XIX. En sus inicios, la educación comparada abre el camino para la mejora de la actuación y de las aspiraciones profesionales y escolares en clave de poder hacer, y de justamente valorar los niveles de compromiso profesional. Para el siglo XX, sin embargo, la educación comparada deja de lado el saber hacer lo mejor en la medida de las posibilidades y tomar en cuenta las diferentes circunstancias de partida, y recurre en por otro lado a la uniformización y tipificación de diferentes realidades. Pero este salto, auspiciado por acciones de diferentes organismos internacionales, puede llegar a evolucionar a socialmente injusto. Y por el hecho de desconsiderar el de dónde se viene, y hasta dónde se puede llegar, evoluciona a poco gratificante a nivel de desarrollo profesional (ver capitulo IV).

3 El salto de un sistema formalizado de educación al reconocimiento de un sistema de educación formal, es consecuencia de la evolución de los tiempos. Esto es, se desarrolla de forma paralela a la consagración de los sistemas de escolarización obligatoria en el espacio y en el tiempo. Siguiendo estas claves, por ejemplo, la reorganización de la escolarización en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial, deriva a abrazar unos principios de estado de bienestar en período de "consenso de la posguerra" (Jones, 1983) con pretensiones de ajustar el currículum a la evolución democrática.

4 Las interpretaciones psicológicas en relación al desarrollo, han marcado una diferenciación entre opciones de escolarización activa y las opciones progresivas en relación a la educación. En este sentido, por ejemplo, corresponde considerar las aportaciones de Piaget, Vigotsky y Freud, que suceden a otras anteriores en un orden de las cosas y, en otro, las aportaciones de Wundt y de la psicología aplicada. Pero lo que también traza algunas diferencias es la importancia que se le puede dar a aquellas premisas pragmáticas de reconstrucción social, o la deriva misma de unos regímenes instructivos desde

posicionamientos de desarrollo de la actividad.

5 La contribución de Einsten (1879-1955) en un panorama moderno bastante estable de tendencias convergentes y divergentes en la educación y la escolarización, abre el debate educativo hacia el cuestionamiento postmoderno. Este debate se reafirma con las contribuciones posteriores de Foucault (1972, 1974, 1977), de Giroux (1988, 1991, 1997), de Giroux y col. (1989), y otros. A partir de estos y otros posicionamientos deconstructivos, el desafío hoy es aspirar al desarrollo de una educación en y para una democracia que procede oportunamente balancear con unos requerimientos de calidad orientados al cambio, mientras que apoyados en nociones progresivas y democráticas de equidad, consciencia, desarrollo y autorrealización (Giroux, 1997).

6 El Movimiento francés de la Escuela Moderna se caracteriza sobre pilares similares a los que se desarrollan en otros países, entre otros, la escuela moderna de Ferrer i Guardia (1976) en Barcelona a finales del siglo XIX y principios del XX. Desde la experiencia catalana, la fundamentación del movimiento de la escuela moderna conecta con movimientos sindicales y de escuela popular.

7 Desde posicionamientos Herbartianos, para garantizar el ideal de una personalidad humana consciente, altruista y reflexiva, deberán existir relaciones entre instrucción y carácter, entre conocimiento y virtud, entre ideas y buenos deseos. Aspectos a cuidar para ello, serán: el entrenamiento, por cuanto que formación del carácter y asentamiento de hábitos, y la instrucción, por cuanto que adquisición y comprensión del conocimiento. La adquisición de conocimiento, busca relaciones entre deseo, pensamiento y voluntad. Y para garantizar esto, el currículum debe organizarse con una doble categorización: la vida del hombre y la vida de la naturaleza, para lo que corresponde cuidar la búsqueda de conexiones que marca un juego de concentración entre materias y tópicos, la selección apropiada de materiales organizados y los métodos oportunos para el desarrollo de un proceso natural de aprendizaje por asociación de ideas.

8 John Dewey oponía las consideraciones Herbartianas en relación a "cómo puede enseñarse" por premisas en relación a "cómo se puede aprender". Según Dewey, niños y niñas nacen en un estado natural de inocencia. Su provisión educativa debe apoyarse, por tanto, en la adecuada protección, cuidado y alimentación. Tratar sobre asuntos importantes, clarificar problemas reales, centrar las discusiones sobre principios de desarrollo personal y productivo, conectar el conocimiento con la acción, la lógica y la indagación, la ciencia con la conducta humana, la experiencia con la educación, la escuela con la sociedad y dar un sentido de colectividad al desarrollo democrático, son premisas educativas y escolares con un significado social que marcan la diferencia en relación a otras opciones educativas y escolares construidas en un formato academicista organizado. Dewey contrapone un formato escolar pragmáticamente abierto, que se puede aproximar a las opciones cercanas a los Estudios Sociales y del Medio relativas a asuntos que importan en la vida real del presente para preparar el futuro (Zufiaurre, 2008). Esta opción organizativa escolar guarda poca relación con formatos de Didácticas específicas del Medio Natural y Social que se desarrollan en Europa, y que insisten en una vertiente de hechos y de fenómenos derivados del pasado para desde ahí situar, si caso, el presente.

9 En oposición a la conjunción de orientación progresiva entre pensamiento, impulso, funcionalidad social y actividad cooperativa, la doctrina de la instrucción educativa Herbartiana presupone que la mente humana se organiza sobre la base de ideas asociadas en clave de relaciones de similitud y/o de divergencia. Según esto, el aprendizaje es un proceso de construcción de nuevas ideas que se organizan sobre grupos de ideas existentes bajo la pretensión de desarrollar ideas más sabias y dinámicas para el crecimiento de la mente humana. Sobre estas bases, las sensaciones sirven de contacto con el mundo, y en este proceso de contacto las ideas fluyen en la mente, se desarrollan en conciencia y en la posterior apercepción. Según planteamientos Herbartianos, ligar la instrucción con la experiencia del alumnado, y apoyarse en un material de instrucción dirigido, favorece unas combinaciones dinámicas de pensamiento. Ahora bien, esto no abre vías a interactuar de forma abierta con el medio, y no significa que se puedan dar unos procesos de reconstrucción de la experiencia por resolución de dificultades, o buscando una solución a problemas reales, cuando esto es precisamente lo que se defiende desde opciones progresivas.

10 Construir desde el presente representaría liberarse de modos de trabajo escolar establecidos por la inercia de los tiempos: hacer lo que siempre se ha hecho porque así lo marca la tradición doctrinaria heredada. Esto llevado adelante en contextos geográficos dibujados por ideas y por prácticas curriculares cerradas, queda superado en tiempos de globalización y de intercambio abierto. Pero esto plantea también nuevas demandas de polivalencia educativa y de búsqueda de otros significados a las funciones de lo educativo y lo escolarizable. Mirar hacia adelante pasa hoy por reconstituir los espacios didáctico escolares más allá de unos modos de disciplinamiento didáctico (cercanos a versiones de las didácticas específicas) que no acaban de definir su marco de futuro. Pero esto pasa también por superar los modos pragmáticos de organización de lo educativo-escolar en clave de capacitación productiva. El punto de partida desde previsiones de futuro viene marcado por de-construir las hipotecas coloniales del conocimiento académico, los condicionamientos androcéntricos del currículum y los modos sesgados del hacer escolar.

CAPÍTULO IV

Más allá de la educación de masas: El desafío de los derechos humanos

Introducción

En capítulos previos hemos abierto el abanico de la evolución hacia la escolarización obligatoria que toma forma en el siglo XIX en un contexto que incorpora paulatinamente unos diseños curriculares y unas prácticas didácticas. Estos diseños y estas prácticas enmarcan el significado y el sentido de una escolarización de masas, popular y obligatoria y enmarcan, también, unas ideologías sociales y políticas que dan un tamiz variado a todo lo que durante muchos años ha venido a representar la salvación de la ciudadanía marginada, la preparación para el trabajo disciplinado y la consolidación de los sentimientos nacionales.

Durante los siglos XIX y XX, la sociedad y la política se enfrentan a una serie de problemas que emergen con sus efectos discernibles en la organización externa e interna de la escolarización, en los curricula y en las acciones didácticas, por diferentes causas, entre otras la sangría humana de la Primera Guerra Mundial, la depresión económica de los años 1920/1930, la eugenesia, el racismo, el fascismo, el sufragio popular y el despertar y auge del imperialismo. Dichos efectos se concretan frecuentemente en reformas e iniciativas (como la de la escolarización activa) principalmente locales y nacionales, y no así, ni tanto, de alcance internacional. Y esto es así aun a pesar de la internacionalización creciente de las asociaciones educativas y de sus medios de difusión, con sus boletines, revistas, conferencias, encuentros, etc. Se trata de un contexto en el que lo cosmopolita toma carta de naturaleza en el período entre guerras, aunque su impacto sea mayor a partir de la II Guerra Mundial con la expansión de una serie de agencias transnacionales, en especial la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y con lo que a finales del siglo XX toma un original significado: la fenomenología de la globalización.

Fueron las preocupaciones ilustradas las que abrieron el camino a sedimentar una serie de acuerdos internacionales orientados hacia la paz que fructifican en las Convenciones de La Haya de 1899 y 1907 y, también, en la posterior

organización de la Conferencia de París en 1919 que marca el final de la I Guerra Mundial, y da pie a la subsecuente creación de la Liga de las Naciones: organización intergubernamental con aspiraciones de marcar compromisos para con la paz, el desarme, la seguridad. Lamentablemente, sin embargo, la II Guerra Mundial no se pudo evitar y mientras transcurre, la sede central de la Liga de las Naciones en Ginebra (Suiza) fue ocupada durante seis años.

Es en la Conferencia de Teheran (1943), a la que asisten W. Churchill, J. Stalin, y F. D. Rooselvelt, donde se acuerda un frente contra la Alemania nazi que condujo al envío de tropas de EE. UU., Canadá, Gran Bretaña y francesas libres (24.000 en total), en junio de 1944 a Normandía, para el así conocido como "Día D". A partir de entonces se abre el camino al final de la II Guerra Mundial y se sientan las bases para la reorganización paulatina de la Liga de las Naciones, de las Naciones Unidas y de otros cuerpos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

La estrategia de las Naciones Unidas se diseña sobre estas claves constitutivas con la pretensión de hacerla más efectiva que la Liga de las Naciones, y con la pretensión también de facilitar la cooperación en leyes internacionales, seguridad internacional, desarrollo económico, progreso social, derechos humanos, acuerdos de paz… La pretensión es hacer de las Naciones Unidas una organización más efectiva. Para los años 1930, las Naciones Unidas tenían 58 países miembros, el 2012 son 193. A resultas de esta evolución, y aun a pesar de los problemas que tanto las Naciones Unidas como la Liga de las Naciones tuvieron que confrontar durante la conflictiva primera mitad del siglo XX, la internacionalización avanza y, para finales del siglo XX, el dominio de la economía y la política en el desarrollo se va trazando bajo el nuevo formato de la globalización, las agencias responsables del reparto de la ayuda, y las recomendaciones que se asocian a este reparto. La crisis de 2007/2008, representa una nueva vuelta de tuerca porque marca unos condicionantes abusivos en permuta por las ayudas para salir de una crisis que se alimenta de sí misma.

Este cuarto capítulo intenta referir estos cambios y contextualizarlos en sus consecuencias en y para con la educación y la escolarización. Unos y otros desafíos trazan la senda del despertar de lo popular y de la educación de masas que se extiende más allá de Europa y Norteamérica, hacia Asia y África. Nuevos cambios se suceden con el auge del neoliberalismo en el siglo XXI.

El debate en relación a la escolarización secundaria

El siglo XIX, se consolida un sistema de escolarización universal primaria-elemental marcado por el desarrollo de unos procesos básicos de alfabetización

lingüística y numérica (las 3 R). El objetivo de la generalización de la escolarización elemental es atender las necesidades de la industria y del comercio, y preparar a personas de buen carácter, honestas, trabajadoras y patrióticas. Pero estos procesos caminan progresivamente más allá, y en el mismo siglo XIX se inicia la ordenación de la escolarización secundaria en un formato bastante tradicional en sus inquietudes de cambio, en comparación con las que marcaron la expansión de la educación elemental experiencial y activa bastantes décadas antes. La educación secundaria, desde sus inicios, apoya y promociona un currículum clásico y un currículum matemático, no tanto, ni así, un currículum integrado orientado a los requerimientos productivos de la naciente industria.

A partir de esto, la oferta de educación secundaria se configura no más que como una consecuencia de la pujante escolarización de masas que aspira a ampliar los contenidos escolares. Esto define las limitaciones de la educación secundaria que se van extendiendo en el tiempo, como sector menos dinámico que la educación elemental, y no tan abierto a una versatilidad de opciones que se desplazan más hacia el sistema terciario. La duración de la etapa formativa secundaria es, en este sentido, dispar en unos y otros lugares y recorridos. La escolarización secundaria va dirigida a una minoría y guarda una relación estrecha con un sistema de escolarización terciario, aún más elitista (Connell, 1980, págs. 24-51). Y mientras esto es así, la escolarización vocacional básica y superior, se recoge como complementaria.

En los EE.UU, el alcance del movimiento reformador en las enseñanzas secundarias se organiza a partir de los trabajos de la Asociación Nacional de Educación (NEA) y del Informe que la Comisión de los Diez elaborado en clave comprensiva (Zufiaurre, 2002, págs. 43-53). En las pretensiones de la NEA, lo que encaja es reconstruir los ideales sociales y educativos de la época y mejorar los modos de vida según el pensamiento americano. Tal y como sostiene Krugg, (1964), la meta es: prestar atención común a las variadas capacidades, aptitudes, herencia social y destino del pueblo americano. El fundamento de estas propuestas queda recogido en los Principios Cardinales de la Educación Secundaria (1918) que describen la historia de la educación americana y la historia de su desarrollo democrático desde categorías de armonía social y de eficiencia, algo que rememora las aspiraciones de John Dewey.

En los EE. UU., y con la aspiración de enmarcar las propuestas de ordenación de las enseñanzas secundarias, las escuelas ofrecen diferentes curricula, y éstos se articulan en siete fundamentos generales relacionados con categorías de vida, organizados en cuatro opciones formativas: latín, materias clásicas, ciencias y lenguas modernas en cada caso. La duración de los estudios es de cuatro años. Las posibles rutas son: agricultura, negocios, industria, artes y artesanía. De los

destinos sociales y ocupacionales que se ofrecen, se han de elegir al menos tres. La oferta técnica-vocacional, cuyo nivel básico se construye en clave de aprendizaje en el trabajo, para 1862 ofrece opciones superiores en agricultura e ingeniería. Con posterioridad, y justificado por el desarrollo de la revolución tecnológica, las enseñanzas técnicas se diversifican en opciones comerciales, industriales y agrícolas, principalmente.

En **Inglaterra**, la Comisión Bryce (1895) es la encargada de elaborar una propuesta para el desarrollo de la escolarización secundaria. Ésta se organiza en tres opciones: una literaria, otra técnica-comercial y una tercera científica, que se imparten respectivamente en las escuelas gramar, las técnicas y la secundaria moderna. Así pues, la oferta incluye materias clásicas, lenguas modernas, ciencias físicas, tecnología y educación manual, por cuanto que las aspiraciones de la educación secundaria no son otras que promover la actividad intelectual de la nación, la prosperidad material, el progreso y la felicidad, algo que ciertamente va más allá del cultivo de la mente (Zufiaurre, 2002, págs. 55-87). El debate de la época sobre la escolarización comprensiva figura como inquietud en el Informe Hadow (1926), pero solo toma consistencia con la promulgación de la Ley de Educación en 1944. A partir de 1965, las opciones de secundaria se organizan en cuatro modelos, mientras las opciones técnicas-vocacionales se diseñan siguiendo alternativas heterogéneas amplias, tanto a nivel elemental como medio y superior.

En **Francia**, es la Comisión Ribbot (1899) la que prepara una doble opción de escolarización secundaria: clásica y moderna. En la estima de la época, la opción clásica se considera superior a la moderna. Sin embargo, y paulatinamente, el avance tecnológico fuerza a que las enseñanzas científicas se tomen más en cuenta. Esto apoya su reestructuración y, a partir de 1902, se da forma a una doble opción de secundaria de cuatro años: la opción moderna y práctica que incluye ciencias y francés y excluye los idiomas clásicos, y la opción tradicional y lingüística que oferta latín y griego. En los tres últimos años de cada opción, sin embargo, la propuesta recoge cuatro cursos especializados: latín y griego, latín y lenguas modernas, latín y ciencias, y ciencias y lenguas modernas. El avance hacia la generalización de este modelo cobra interés, pero entonces, y aun con todo, la educación secundaria de principios del siglo XX sigue siendo minoritaria, y la cursan más los hombres que las mujeres. Y mientras esto es así, la escolarización técnica se desatiende aunque, eso sí, existen escuelas para aprendices.

En **Alemania**, el debate sobre la escolarización secundaria se inicia en 1890. El detonante es la disconformidad del Ministro de Educación con la reforma de las enseñanzas secundarias en Prusia que adopta un modelo de sobreoferta educativa que descuida los contenidos. En este formato de escolarización

secundaria, y en consonancia con la historia alemana y con los asuntos políticos del momento, la formación patriótica se impone. Las ciencias y las lenguas modernas tienen menor importancia. A partir de 1892, sin embargo, y en una Alemania comercialmente expansiva, se plantea la necesidad de mejorar la propuesta educativa de secundaria y ésta se abre a diferentes opciones: el Gymnasium, en su versión clásica con menos latín y griego; el Realgymnasium, que insite en ciencias, lenguas modernas y latín; y el Öberrealschule, que se organiza sobre la base de lenguas modernas, matemáticas y ciencias.

Estas tres ofertas se reorganizan años después. La opción más popular, el Gymnasium, se centra en lenguas antiguas; el Realgymnasium busca un equilibrio entre formación en lenguas antiguas y modernas, y el Öberrealschule se interesa por las lenguas modernas y las ciencias. Las enseñanzas técnicas se proponen, por su parte, sobre la base de opciones útiles en aras a preparar individuos eficientes y vocacionalmente competentes, tanto a nivel superior, como medio y elemental.

Tomando estos cuatro ejemplos como marco de partida, lo que también se constata es que iniciado el siglo XX, la reestructuración de las enseñanzas secundarias se generaliza en unos y otros países con un marchamo de desarrollo industrial, comercial y empresarial. En España, es en 1857 cuando la Ley Moyano entra en vigor. Años después, la Institución Libre de Enseñanza ocupa un espacio en la educación superior, pero mientras, y también, las Escuelas de Comercio, las Escuelas Industriales, y los Centros de Formación Técnica Superior, entre otras, la Escuela de Armería de Eibar, cobran fuerza en aquellas zonas más industrializadas.

Agencias Internacionales y Neoliberalismo

La creación de la Liga de las Naciones en 1925, lleva de forma paralela a la creación de la Oficina Internacional de Educación (OIE), auspiciada por miembros del Instituto Rousseau en Ginebra (Suiza), para hacerse eco de los principios de la Liga de la Educación Nueva, fundada en 1921. Y esta realidad queda manifiesta en sus publicaciones. La Liga, desde sus orígenes opera como una asociación elástica. Quería adaptar sus análisis a la idiosincrasia y a los métodos de trabajo particulares de cada país. Este propósito se recoge así, y tal cual, en el mensaje presentado por una de sus fundadoras, Beatrice Ensor en una conferencia en Australia en 1937, donde se expresa como sigue: "la Liga de la Educación Nueva se cuida de no formular dogmas y de no trazar posicionamientos de aplicación general… La educación es fundamentalmente un asunto del espíritu cuyos frutos ayudan a construir interacciones entre alumnado y profesorado y entre compañeros, y es así que puede ayudar al fomento de

actitudes positivas respecto al aprendizaje, y también, en relación a la concepción de autoridad" (White, 2001, pág. 71).

Las aspiraciones de la OIE en sus orígenes son: la promoción de la reforma social, la democratización, la participación, la paz y la comprensión internacional. Son en este sentido coincidentes con las de la Liga de la Educación Nueva. Sin embargo, y aun siendo esto así, las disputas para ejercer el poder empujan progresivamente a la OIE a un modelo de organización constituyente en el que la participación individual y la representación de los estados, son temas de continuo desacuerdo (Gilabert, 1982), algo que en estas circunstancias y, aún más en tiempos de crisis, hace que las pretensiones altruistas evolucionen hacia un final.

Es así que, en 1967, y a consecuencias de unas y otras desavenencias, la OIE pasa a integrarse en la UNESCO, y se formatea como un Centro Internacional de Educación Comparada (Stock y col., 1979). En este nuevo entorno, las discusiones pedagógicas se van dejando de lado y son sustituidas por las comparaciones internacionales. Y, con esto, la concepción original de la educación comparada que quería extraer sabiduría teórica y práctica, holística y analítica, sobre las regulaciones en la educación y la escolarización, evoluciona a juzgar a cada país para contraponerlo con otros más desarrollados. Éste es el nuevo contexto, y si bien los análisis que realizan las organizaciones aspiran a identificar unos procesos de reforma, previsiblemente adaptables a unos u otros países, la implementación reformista termina siendo una comparativa aséptica: diagnóstico de mejor o peor comparado con, y no así, ni tanto, dando pasos o planteándose opciones claras en el camino hacia la mejora. Pero ¿cuáles son, por ejemplo, los límites para acotar la obligatoriedad escolar en unos y otros territorios?, y ¿cómo se puede dar cuenta de los diferentes curricula, la duración de la jornada escolar, o las implicaciones de la escolarización en parámetros de inclusión en unos y otros países y espacios?

Mientras esto sucede y, además, otras cuestiones y problemáticas locales se van dejando de lado, entre ellas, las relacionadas con las lenguas de instrucción, las narrativas históricas recogidas en los curricula de Ciencias Sociales, los sesgos de género en la escolarización o, también, el desarrollo de una educación para la ciudadanía, en unos y otros contextos. Resulta evidente para entonces, que el campo de la educación comparada se realinea bajo casuísticas de homogeneización de unos procesos, antes analíticos, y que las metodologías estadísticas (útiles en la agricultura, por otra parte) se incorporan a los análisis sociales. Así se pasa a sustituir, por ejemplo, la estadística inferencial por la estadística descriptiva. Al entender de las organizaciones, una única receta para la escolarización que recoge una combinación de fertilizantes y de regímenes de producción industrial que podían trasponerse de unos a otros lugares de manera similar a como el sueco Carl Von Linnaeus consideraba que podía cultivar arroz

en Suecia.

Progresivamente en esta evolución, la investigación comparativa en educación busca apoyo en el diseño experimental. Y bajo una u otra estrategia investigadora, difícilmente se puede llegar a consensos si se considera que la complejidad de la escolarización no difiere demasiado de la complejidad que representa plantar arroz en unos u otros lugares. Existen unas reglas de causa y efecto que hacen difícil identificar unas variables inertes, o sin efectos claros, de variables que tienen alguna influencia, y de variables que pueden presumirse como esenciales y causales. E igualmente existe un problema endémico relacionado con las opciones de análisis, porque los resultados científicos no hablan por sí mismos, sino que son una función del diseño de la investigación y están sujetos a posibles interpretaciones. Y siendo esto así, ¿cómo puede identificarse la interacción entre unas variables específicas en circunstancias diferentes?, y ¿cómo se puede dar cuenta de ellas en los resultados finales de una investigación?

Los desafíos inherentes a los procesos de diseño experimental llegan a un punto álgido con la extensión del ideario económico neoliberal en educación durante los años 1960. La matemática de la economía se extiende al análisis de todas las instituciones sociales. El neoliberalismo como término que guarda similitudes con la globalización, adquiere su prefijo neo por extensión de las teorías económicas más allá de los límites establecidos por la economía liberal. El auge del neoliberalismo traza algo así como la resurrección, antes que el inicio, de la toma en consideración de una nueva ideología económica. En sus orígenes, en el siglo XIX, el liberalismo rechaza la idea de que podía planificarse el futuro. Desde posiciones liberales, la sociedad puede evolucionar y el rol regulador del Estado debe ser mínimo. La afinidad entre liberalismo y libertad es clara. Los liberales claman por el libre mercado a través de una economía de mercado. Los economistas neoliberales van sin embargo más allá y consideran que la vida social y sus diferentes aspectos están determinados por el mercado.

Si el liberalismo atribuye un rol económico clave al emprendimiento en el sentido de dar respuesta a los requerimientos de la economía de mercado, bajo el neoliberalismo el rol económico clave del emprendimiento se expande a no solo controlar la economía, sino también las operaciones que se desarrollan en todas las instituciones bajo un fundamentalismo de mercado. Los valores emprendedores trascienden las regulaciones y la organización misma de todos los aspectos de la sociedad, porque tal y como lo indica Stephen Ball (2007): dirigen la conducta de la vida social bajo su estructura económica, pero también moral.

Nuevos caminos para el liberalismo

El salto en la reorientación del liberalismo, se extiende al lenguaje y a las relaciones sociales. Los viajeros educacionales, como los de trenes o autobuses, no son ya pasajeros. Son clientes, como lo son también los pacientes de hospital o los estudiantes universitarios. Todo el mundo entra en un espacio de relaciones de mercado: la compra de servicios que ofrecen quienes facilitan un viaje, o transporte, así en salud, como en educación. Con el cambio del lenguaje y de su significado, los límites entre provisión pública y privada se desvanecen, y las y los estudiantes que fracasan pueden reivindicar que habiendo pagado unas tasas, han comprado, antes que ganado, una cualificación. Pero con esto existe un claro peligro de que la inserción del lenguaje del mercado conduzca a la reducción, si no la eliminación, de los servicios públicos. Éstos son sustituidos por una provisión de servicios por pago de cuota y, en derivación del ajuste de vocabulario, esto arrastra unas consecuencias globales en la organización de uno u otro servicio público.

La creación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1961, en tiempos en los que la internacionalización avanza un ideario y unas prácticas neoliberales, responde a este período de transición desde posicionamientos comparativos abiertos hacia posicionamientos de mercado. La creación de la OCDE debe enmarcarse así bajo una perspectiva dual, como agencia de cooperación y como agencia reformista transnacional para estimular la competitividad económica. Desde la OCDE, se da prominencia a lograr mejores niveles de vida y, también, al desarrollo de las teorías del capital humano. Con esto, el rol de los límites geográficos y políticos nacionales se minimiza a favor de una universalización que resume una opción de colonización mundial para auspiciar el saber occidental y, sus modos de vida, como modelo único de perfección para todo el mundo, algo no tan cierto, sin embargo (De Sebastián, 2006).

Y es bajo este tendencioso criterio colonizador, que los acuerdos internacionales evolucionan hacia una premisa que sirve de aval para las ayudas al desarrollo o si, es el caso, para poder recurrir a la intervención de fuerzas de disuasión (OTAN y otras) a la hora de defender el orden mundial prototípico. La percepción del hombre económico según las teorías del capital humano, presupone que todas las relaciones humanas se pueden reducir a unos valores económicos o monetarios. Y esto resulta importante porque permite calcular con facilidad el valor de la actividad humana desde posiciones econométricas. El resultado de estos cálculos puede devenir el sustrato de la normativa económica y social porque permite poder elaborar cálculos de lo que constituye una buena escuela, o un buen profesor. La preocupación por el valor económico desplaza así los valores, cálculos y juicios, en otro orden de valores, incluidos los derechos de alumnos/as, familias y otros. Y proporciona, en otro orden de las cosas, un

análisis que puede no encajar con lo que es constitutivo de una buena escuela. Desde posiciones neoliberales, se llega al extremo de elaborar regulaciones escolares sobre la base del emprendimiento neoliberal, y un buen ejemplo de esto se recoge en lo que refiere el ministro Andrew Adonis sobre sus esfuerzos entre 1998 y 2008 para reformar las escuelas inglesas (Adonis, 2012).

Después de los años 1970, diferentes agencias multinacionales (OCDE y otras), van ajustando progresivamente sus acciones según unas prioridades económicas: preparar trabajadores mañosos y flexibles, a bajo costo, a través de recursos y de opciones de enseñanza y de aprendizaje igualmente flexibles a la vez que diseñados como ingeniería para la escolarización. El neoliberalismo dirige así la economía (capitalista) a todo lo que tiene que ver con la provisión social, dominada con anterioridad por políticas de estado de bienestar. El objetivo económico se expande a producir herramientas acomodables para el mercado: metas, resultados, cuotas de referencia, objetos de aprendizaje…, para introducirlas en las escuelas al igual que se hizo el siglo XIX con los raíles y las máquinas de vapor. Las metas, resultados e indicadores de referencia, son así pues exportables, como lo fue la ingeniería para el transporte global.

Desde perspectivas neoliberales, los modelos y las estrategias de instrucción, los curricula y los fundamentos didácticos, y la defensa de unos sistemas educativos de perfil progresivo, no resultan exportables, ni objeto de comparación analítica. Esto significa que aquellos ejes que, desde 150 años atrás, figuraban como eje de la actividad central de la educación comparada, no se consideran ya válidos. Los nuevos tiempos marcan como prioridad el uso de técnicas comparativas cuasi experimentales que permiten primero identificar y después reproducir lo que parece funcionar en los países desarrollados. Y la distribución de este referente empaquetado por emprendedores técnicos al uso, es el mantra de los analistas comprometidos en desarrollar una normativa educativa en formato de lenguaje de alcance global y de evolución factible.

Pero son también tiempos en los que las agencias internacionales configuran espacios de debate alternativos, más equitativos e inclusivos. El liberalismo bajo su perfil mercantil y comercial, se extiende, o sostiene querer hacerlo, a asuntos de equidad global que vienen marcados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Y lo refieren así en sus primeros artículos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Están dotados de razón y de conciencia y deben actuar hacia los otros con espíritu de hermandad". "Todo el mundo tiene acceso a los derechos y libertades que se recogen en esta Declaración sin ninguna distinción ni por raza, color, sexo, lenguaje, religión, opinión política, origen nacional o social, propiedad, estatus de nacimiento u otros". Esta visión, sin embargo, no encaja por igual en unos y otros espacios geográficos y está expuesta a tensiones por el empuje neoliberal.

El Mérito como medida de valoración ¿ascendente y descendente?

En términos económicos, existe una conexión entre derechos humanos y productividad. Sin embargo, las opciones neoliberales recortan los derechos. Esto significa que, aunque la globalización va más allá de lo que hubiera podido prefigurarse con el liberalismo, el liberalismo no puede traducirse como neoliberalismo del mismo modo, en una u otra nación. Igualmente, la expansión de los derechos humanos en la esfera económica, en la escolarización y el empleo, no se puede extender así, ni por igual, a todos los aspectos sociales. Véase, por ejemplo, que con el discurrir de los tiempos, diferentes estudiosos/as desde posicionamientos de género observan que la educación en la igualdad, que los diferentes organismos dicen auspiciar, no se transfiere necesariamente a la sociedad, ni tampoco al mundo del empleo, y que incluso la presumible igualdad no provoca la desaparición de las prácticas patriarcales tratándose de que las diferencias en los modos de desarrollo profesional sesgadas por género son aún palpables en la jerarquía de valores (Zufiaurre y Pellejero, 2000). Y al igual que acontece con las temáticas de género, otras líneas de tensión que dibujan claroscuros en el desarrollo de los derechos humanos, se pueden observar desde posicionamientos poscoloniales (Battista, 2000; Ghandi, 1998, entre otros).

El deslizamiento que se da hacia el liberalismo económico de los años 1970 y 1980, favorece la elección del consumidor y, con ello, el desarrollo de una oferta educativa amplia y, cómo no, el aumento de las oportunidades que de aquí derivan. Pero esto tiene asimismo su contrapartida negativa por la ruptura que supone con la estructura de escolarización de masas organizada bajo premisas de calidad de servicio (Zufiaurre, 2006a, 2007a). Mientras esto es así, la discusión sobre los derechos humanos, su alcance y significado, se introduce en los discursos individualistas y competitivos del mercado, y en la interpretación de lo que puede entenderse por calidad formativa (Murphy y Gipps, 1996). El nuevo signo positivo que puede ahora estimarse, lleva a que tanto los modos de pensamiento, como el hacer meritocrático, incluyan a las mujeres y a los hombres. Esto es, a la hora de evaluar y jerarquizar la calidad de las instituciones educativas, la representación de las mujeres se tiene más en cuenta.

La percepción del valor humano individual bajo parámetros meritocráticos se hace así ahora ya en clave de mérito y talento. Pero, sin embargo, no existe una definición universal de mérito que avale la visión meritocrática de la política. El mérito se tiene que demostrar, y los sistemas sociales meritocráticos solo se pueden construir bajo una demostración de orden meritocrático de los sistemas sociales apoyados en una demostración medible de talento. Ahora bien, reemplazar los sistemas apoyados en el mérito desde sus conexiones políticas y

familiares para dibujar una percepción meritocrática en su esencia, requiere invertir la visión de que el talento se hereda y no muta, por la percepción de que se alimenta, e incluso se crea, en contextos escolares y de escolarización. Pero esto por cuanto que sistema de mutación social tiene su contrapunto. El modelo meritocrático que puede derivar de unos resultados escolares, debe figurar abierto a una doble vía de movilidad ascendente y descendente. Y la convergencia del pensamiento liberal meritocrático se abre así a que ganadores y perdedores en el contexto del mercado de trabajo asciendan y desciendan en el espacio de un sistema social estratificado. Pero ¿es esto posible?

En este punto resulta difícil reconciliar unas políticas de los derechos humanos y las libertades, con políticas de identificación y de promoción del talento. La apertura a un marco de variación social, o diversidad, no es lo mismo que la afirmación de la estratificación social. En palabras de Michael Young, cuyos escritos satíricos llegaron a identificar este problema, en el manejo del talento como clave de movilidad se crea un medio en el que cada selección de uno es el rechazo de muchos. Y esto significa que las políticas meritocráticas nunca pueden ser inclusivas (Young, 1958, pág. 15). Así, la ruptura entre el pensamiento meritocrático y el neoliberal, se percibe con claridad en aquellos esfuerzos por expandir el alcance y el significado de la escuela popular que no tuvieron demasiado éxito, algo que todo el movimiento de reforma escolar del siglo XX lo va dejando claro, tal y como lo refieren Fullan (1986, 1999, 2001 a, b), Fullan y col. (1997, 1998) y otros.

Las 164 naciones firmantes de la Declaración de la Conferencia de Dakar, auspiciada por la UNESCO (2000), comparten posicionamientos en base al mérito para sus objetivos de acceso universal a la educación. Según esta Declaración, la educación y la escolarización deben reorientarse hacia un formato de ingeniería escolar, y la dirección de esto la deben llevar y orientar las Agencias sean, o no, gubernamentales. Pero la retórica cuasi estatal que esta iniciativa enmascara, propicia que la escolarización pueda reorganizarse o reformularse, y que los países transfieran sus percepciones y decisiones educativas a las agencias con un alcance más local, o más global, mientras los servicios públicos se transfieren y operan en clave neoliberal (BALL, 2007). Se trata de un contexto en el que los Estados se convierten en no más que unos meros hacedores del mercado porque dejan de dirigir e interpretar su función pública.

El reduccionismo neoliberal

En la medida en la que el neoliberalismo encuentra apoyo en el mercado, la expansión de la globalización se formatea por ranking entre naciones según su representación económica y escolar. Pero tratándose de que esta percepción

meritocrática y jerárquica, niega la dimensión universal e inclusiva de los derechos humanos, la concepción neoliberal por cuanto que representación de mercado, libera a la educación y la escolarización de sus aspiraciones humanistas. Es así que el desarrollo de normativas educativas nacionales, en especial en aquellos países que reciben ayuda internacional, descuida la atención a los derechos humanos mientras se orienta hacia presiones económicas y directrices asociadas al neoliberalismo, y así se recoge en la Declaración de Dakar. La normativa educativa no se apoya ahora en decisiones democráticas tomadas por comunidades nacionales, regionales o locales, antes bien, deriva de organismos internacionales o supra-nacionales: OCDE, B.M…., y la influencia de estos organismos tal cual recogida por Rizvi y Lingard (2010) crea un mercado global emergente de regulaciones educativas externas. Pero esto deviene también un problema político para las naciones que buscan soluciones democráticas a sus dificultades económicas y sociales, y evoluciona a caos organizativo cuando los países emergentes utilizan herramientas globalizadoras para devenir más competitivas en un orden de regulación mundial, algo manifiesto en la crisis de 2008.

En los años 1980, la configuración del desarrollo deja el campo abierto a que los expertos y los legisladores educativos afronten una cuestión práctica para dar respuesta a la pregunta: ¿cómo pueden elaborarse unos ranking internacionales entre diferentes sistemas escolares y educativos nacionales?, o si en otro sentido: ¿encaja preguntarse sobre cuáles son las circunstancias escolares y educativas de cada país y cómo pueden mejorarse? Se trata de un contexto en el que la apreciación meritocrática y jerarquizada, oculta, si no niega, la percepción inclusiva de unos derechos humanos que lograron un significado y prominencia en el período de la Ilustración europea. Tal y como sostienen Rizvi y Lingard (2010), la percepción reduccionista neoliberal, aparta a la educación y a la escolarización de su rol humanista, y no rinde culto a un sentir ilustrado. Y en este estado de las cosas, la educación y la escolarización quedan constreñidas y limitadas en la agenda de una economía global, mientras las aspiraciones humanistas relativas al contenido y el significado de la tarea educativa, quedan igualmente perdidas por el camino (Kennett, 2008).

Con esto, la normativa educativa representada como está por múltiples instancias, se hace más compleja. Deja de estar centralizada a niveles nacionales, no se propicia de forma particular desde los Estados y deviene multifacética por estar regulada desde instancias (variadas) sujetas a diferentes presiones y juegos de poder. Los discursos emanan de distintas organizaciones internacionales, en la línea de la OCDE, el Banco Mundial, y otras (Dale, 2006; Rizvi y Lingard, 2010). Lingard y col. (2005) apuntan, por ejemplo, a que la influencia de las instituciones transnacionales empuja a la creación de un mercado de la

educación[1] que funciona independientemente de cuáles sean las circunstancias de partida y los contextos de aplicación en unos y otros espacios geográficos. Y con esto, la concepción y la percepción de una ciudadanía nacional quedan también obscurecidas por regulaciones internacionales que referencian unas y otras migraciones bajo múltiples y cuestionables interpretaciones (Rizvi y Lingard, 2010).

Otra consecuencia del intercambio e intersección glocal y global que hoy se vive entre parámetros educativos de uno u otro alcance, es la atención que se empieza a dar a los indicadores globales y a las medidas de verificación y de representación que se recogen a nivel comparativo, por ejemplo, en la publicación anual de la OCDE: Education at a glance (Una mirada a la educación). De forma intencionada, o no, la clasificación de los sistemas escolares en una escala lineal deja a un lado las posibles y probables particularidades nacionales. Y como consecuencia de esta negación de la idiosincrasia de los pueblos, se deniega la diversidad y se alteran las propuestas que han encontrado un marco preceptivo en los Estados nacionales. La regulación de estas redes, o agencias múltiples que preparan sus artefactos en formato de libros, de programas informáticos…, y que además insertan su agenda que persigue unas prácticas neoliberales, abre las puertas a un estado policéntrico (Jessop, 1998), sea en una nación, o en un conjunto de naciones (U.E.), en el que los sistemas de control horizontal y jerarquizado, operan de forma simultánea, mientras la gobernanza interesada sustituye al gobierno: gobernar sin gobierno (Rhodes, 1997). Con esto, las formas sistémicas de escolarización desarrolladas bajo principios y prácticas de estado de bienestar, van desapareciendo, y el desplazamiento hacia unas relaciones políticas globales deriva a transformar el significado y la idea de identidad, de pertenencia y de posición social de unas y otros. Y esto siempre va más allá de la consabida división entre opción pública y privada en educación.

Tensiones en la trayectoria hacia un espacio globalizado

Desde que los estados-nación se organizan como tales, los Estados existen como sistemas que se apoyan en la separación entre límites domésticos y políticas internacionales (Brenner, 2004). En el mundo occidental, por ejemplificar, la soberanía se justifica en un ámbito de democracia nacional, y las que marcan los rasgos fundamentales de la arquitectura política son las percepciones nacionales de autoridad y de jurisdicción sobre la base del consentimiento popular (Rizvi y Lingard, 2010). En el contexto occidental, finalizada la II Guerra Mundial, y hasta la crisis petrolera de los años 1970, se han sucedido tres décadas de desarrollo económico que, merced a las políticas de corte keynesiano,

inician el camino a la reconstrucción social y el avance hacia el bienestar social. La supervisión y la regulación de la producción, su distribución e intercambio, ejercida por los Estados (con mayor o menor acierto), posibilitaron a la ciudadanía evolucionar hacia unos estimables niveles de consumo. Pero este proceso opera de forma muy distinta en unos y otros países. El modelo sueco de bienestar social (Greve, 1996), por ejemplo, contrasta por unas u otras circunstancias con el que se ofrece en el mundo angloamericano, o en los países de la Europa sur.

En los años 1980, el "giro del bienestar" y la estabilidad económica que dimana de los años de "consenso de la posguerra", queda interrumpida por un contra-movimiento político conservador (Mishra, 1989), y esto crea el caldo de cultivo para el neoliberalismo. En la medida en la que la ola de conservadurismo se deja influenciar por las ideologías de la globalización de los mercados, las premisas nacionales se desestabilizan, al igual que lo hace también la idea y práctica de la escolarización como elemento central para la creación y configuración de unas identidades nacionales. La idea de independencia se transforma (Brenner, 2004, pág. 1), y las comunidades nacionales quedan expuestas a la configuración de unos espacios cosmopolitas en los que la separación dual de los referentes nacional y transnacional es ilusoria. Y esto sucede así de un modo similar a cómo la movilidad del capital marca el despuntar de la consciencia global, simbolizado, entre otras manifestaciones, en la expansión de las cartas de crédito, los cajeros automáticos, los teléfonos móviles, o el auge de Internet.

El enredo en algunas distribuciones territoriales en los Estados nación como consecuencia de dos guerras mundiales, acarrea también el auge de unos movimientos de liberación nacional que van trazando un proceso para conducir, aparentemente o no, uno u otro orden de valores que les permite acercarse a una más acertada configuración política del mundo. Pero al mismo tiempo, y también, toma carta de naturaleza un movimiento migratorio de minorías humanas en la búsqueda de mejores estados de vida, dirigidos por ejemplo, hacia el oeste Europeo y el norte. Así es como se producen cambios en el perfil étnico y cultural de las comunidades receptoras (Coppel y col., 2001). En el mientras tanto, y además, se dan también extrañas reagrupaciones que levantan una serie de dudas abiertas al cuestionamiento político en relación al acomodo, e integración, de las diferentes culturas, y al significado de la exclusión y la inclusión social. Y la pregunta que aquí surge es: ¿cómo unas personas con diferentes estilos de vida, valores culturales, religiosos, identidades, capacidades y emociones múltiples, pueden encajar e integrarse en un espacio amplio de sociedades abiertas y seguras?

El crecimiento de una identidad cosmopolita nos lleva a prestar atención a la

inmigración y a la búsqueda de otros modos de acceso a la consciencia global. En cierto sentido, la globalización comienza a diluir el efecto de los movimientos nacionales de liberación del siglo XX. En el siglo XXI, por ejemplo, muchas ciudades Europeas se convierten en entornos globales. En 2011, por ejemplo, la población de origen foráneo (en su mayoría de India, Polonia y Pakistán) nacida en Inglaterra y Gales es del 11%, lo que es un crecimiento de más de 2 millones desde el 2001. Mientras tanto, Londres tiene niños/as que hablan 300 idiomas, Barcelona supera los 160, Toronto tiene un 44% de su población nacida en otros lugares, Vancouver le supera, y Suecia estos 30 últimos años ha duplicado la cifra de países a los que da cobijo. Todos estos cambios se abren al cuestionamiento político sobre cómo medir las migraciones o sobre cómo integrar las diferencias humanas bajo las correctas estrategias políticas, sociales y culturales. Y buenos ejemplos sobre hasta dónde pueden llegar las dificultades, los tenemos en Europa, con el caso de Yugoslavia, o con la integración de refugiados y de comunidades nómadas: gitanos, en unos y otros países.

Tan punzante cuestión no es fácil de solucionar y continúa vigente el siglo XXI, e incluso no es erróneo afirmar que se ha complicado aún más, pues si bien el libre mercado es un logro del neoliberalismo, el neoliberalismo afecta bajo nuevos supuestos, y desde otras premisas, al desarrollo humano (Rizvi y Lingard, 2010). Se trata de un nuevo contexto en el que las y los pobres no encuentran ocupación salvo como cuerpo de reserva para el trabajo, o como mercenarios reservistas en la armada. Facilitar el bienestar social para todas y todos, o buscar sistemas generalizados de pleno empleo, no cuadra con el ejercicio del libre mercado. Y bajo esta perspectiva, cualquier esperanza de progreso social y democrático a nivel mundial (Rifkin, 2004) resulta difícil.

La Federación Europea, como años atrás los EE. UU., que fue un ejemplo de éxito económico en su día, puede evolucionar a políticamente desastrosa si la ciudadanía no recupera en un ámbito europeo lo que pierde en el nacional. La idea y práctica de soberanía que ha abandonado el moribundo ámbito nacional, no se reordena desde posicionamientos transnacionales porque estos espacios se conforman bajo un mercado económico. Y, con esto, el vacio democrático queda fragmentado y capturado por instituciones de diverso pelaje: mercados, agencias, bancos centrales, tecnócratas…, que no tienen soporte de legitimidad política. Mientras tanto, los gobiernos no gobiernan y la ciudadanía elige (si vota) alternativas que no lo son.

Neoliberalismo y Desigualdad

Con el desarrollo del neoliberalismo, las desigualdades entre las y los ciudadanos/as van creciendo en un contexto de plutocracia de nuevos ricos,

mientras la clase media se vacía y aumenta la escala baja de trabajos mal remunerados. Se trata de una realidad en la que se des-localiza la producción industrial, se des-localizan los trabajos de cuello blanco y se trasladan las decisiones a las y los consumidores/as. La difusión de las tecnologías digitales en todos los sectores de la economía (cajeros de banco, automatización aérea…), dibuja una reorganización de los modelos laborales para aumentar la productividad, sin añadir empleo. Esto muestra un cierto paralelismo con las conquistas y las prácticas coloniales de tiempos atrás. La desigualdad persiste y aumenta, a pesar de que la economía mejora. Y esto sigue, a su vez, un proceso evolutivo que se asemeja al salto de la industria de la producción manufacturera del siglo XIX a la sociedad productiva de nueva generación con sofisticadas tecnologías, y se asemeja igualmente al proceso seguido por los medios de comunicación, control y distribución de otrora, que evolucionan a flujos actuales de información financiera y comercial apoyados en impresionantes redes globales.

Pero aún y a pesar de los avances económicos y técnicos, se da la circunstancia de que la explotación de la materia prima guarda un difícil equilibrio con otros aspectos de la globalización: véase el cambio climático, o las pandemias. La globalización empuja a que el arte democrático de gobierno (Foucault, 1991) se coarte manejado por tecnócratas derivados de antiguos empleados del B.M., o de otras agencias, no tanto, ni así ya, por políticos electos (los acontecimientos en Grecia, y en Italia, en 2011, con la designación, no tanto elección, de sus jefes de gobierno, marcan un ejemplo), y plantean también nuevos desafíos a la escolarización de masas, mientras debilitan la noción de Estado como bien público cuya función es manejar las fortunas de una economía liberal de mercado. El mundo globalizado, por cuanto que heterogéneo, dividido y contrapuesto, inhibe y obstaculiza las políticas democráticas, y altera los objetivos de las agencias estatales (Strange, 1996). Y esto es así porque la globalización comercial y mercantil se olvida interesadamente de la participación democrática.

Como proceso histórico, la globalización[2] puede ser interpretada y comprendida bajo una triple caracterización: un hecho empírico, que marca una manifiesta desviación en los asuntos del mundo hacia el libre mercado; una ideología, que está detrás de dicha desviación como extensión del mercado a todos los rincones, y un imaginario social, que toma carta de naturaleza a partir de una perspectiva humanitaria cercana a los derechos humanos. Precisamente esta última consideración abre vías a espacios desconocidos en los que los seres humanos han de cultivar su imaginación respecto a su ubicación en el mundo, sus relaciones con los demás, sus múltiples identidades, sus aspiraciones y expectativas (Rizvi y Lingard, 2010). Es en estos términos, y bajo estas premisas,

que las teorías y las prácticas neoliberales se enfrentan a la libertad de pensamiento y a la creatividad, esto es, a lo que ha caracterizado la evolución humana después de la Ilustración en su desarrollo en los siglos XIX y XX. Las tres concepciones coexisten en sus aplicaciones, los efectos económicos figuran ligados a las interpretaciones políticas y culturales, los tratados transnacionales apremian al poder de los Estados y de sus instituciones, y el camino a formatear espacios de poder polimórfico queda abierto.

El capital depende de la soberanía de los Estados y se sostiene sobre unos supuestos de seguridad y de movilidad global. La legislación y la normativa pública se alejan de la preocupación particular de los Estados, aunque dependan de ellos, y se configura teniendo en cuenta unas prioridades capitalistas globales. Pero ¿cómo se puede ajustar una provisión educativa que pretende realzar las disposiciones individuales, cuando además la discusión sobre los derechos humanos no es un asunto de Estados y de naciones, antes bien, es una revolución general que se apoya en un universalismo moral que incluye el rechazo a toda forma de tiranía y despotismo (Israel, 2011, págs. 937-938)? La Ilustración supuso una revolución de la mente y se abrió a un espacio, o imaginario social, en el que los seres humanos podían crear imágenes de su lugar en el mundo: cómo referirse o cómo trazar unas aspiraciones definidas por una historia, o una localización. Pero ¿cabe conjugar la libertad de pensamiento con la libertad de mercado cuando la inestabilidad de los mercados financieros deriva a que los emprendedores neoliberales sean renuentes ante los riesgos?

Modelos liberales y sociales de mercado

Tratándose de buscar algunas soluciones posibles a este estado de cosas, resulta pertinente hacer mención a los Programas de Desarrollo de las Naciones Unidas desde 1990. El Informe de 2011 plantea, en concreto, que "los desafíos globales urgentes de sostenibilidad y equidad deben tratarse de forma conjunta", y que "identificar la legislación que, a niveles globales y nacionales se alimenta mutuamente, apoya el progreso y la búsqueda de objetivos de desarrollo humano interelacionados". Un Informe previo: Libertad Cultural en el mundo diverso hoy (UNPD, 2004) desarrolla tres consideraciones previas: 1) que la inmigración a los países desarrollados ha crecido un 75% entre los años 1980 y 2000; 2) que las minorías derivadas de grupos étnicos y religiosos representan aproximadamente un 10% de la población mundial; 3) y que alrededor de 900 millones de personas en Asia, África y Europa sufren, entre otras, discriminación religiosa y étnica. En conclusión, el estudio reivindica para Europa: doblar el cupo de admisión de inmigrantes para el año 2050, y buscar un balance entre envejecimiento de la población y descenso de ratios de natalidad. Pero el

Informe insiste también en aspectos importantes que se deben cuidar para esto, tales como proteger las culturas, promover la representación política de las diversidades y reconocer el estatus de las minorías religiosas.

Mas a pesar de las sugerencias que se proponen en éste y otros Informes, poco se ha hecho para resolver los problemas ocasionados por la movilidad de la población y para superar previsibles conflictos lingüísticos, religiosos, culturales y étnicos (Zufiaurre, 2005, 2006 b). Es más, con la crisis de 2007-2008, todas estas recomendaciones positivas se han complicado en un sentido justamente contrario[3]. En EE. UU., por ejemplo, en el 2008, las élites financieras tenían el 40% de la riqueza. Cuatro años más tarde, el 20% más rico posee el 84% de la riqueza. En 1975, el 1% adinerado controlaba el 8% de la renta total, en el 2012 el 22%. Mientras tanto, y a lo largo de estos años, la renta de este 1% mejora un 11,6%, la del restante 99% mejora un 0,2%. En el mismo EE. UU., en los años 1990, el peso de la industria era del 24% del PIB, en el 2012 se ha reducido al 12%, y a consecuencias del comercio con China, el mercado laboral desciende un 25%. En este mismo contexto de globalización, Alemania con el recurso a políticas de inversión en preparación y formación, recupera la base productiva industrial hasta un 24% de su PIB, pero también recorta en prestaciones para hacerlas sostenibles. Y este último camino se pretende extender a toda Europa.

En este estado de las cosas, el multiculturalismo sigue siendo un concepto problemático y de significado incierto, cuyo uso guarda semejanzas con el relativismo cultural y moral (Ash, 2012, pág. 33). En este contexto, las narrativas sociales a favor del progreso y del desarrollo se reducen a cuestiones de identidad y etnicidad, de dentro y fuera, incluidos y excluidos, ganadores y perdedores... A partir de aquí, usar descriptores al hilo de lo "multicultural", puede constreñir la diversidad porque representa aceptar que cada cultura es diferente y que las distintas prácticas son legítimas y defendibles, nunca iguales o equiparables. Ash (ibid), sugiere en este sentido que, en lugar de abogar por lo "multicultural" es mejor abandonar este término, y reemplazarlo con prácticas que buscan reconocer la humanidad en "vestuarios extraños" (por utilizar una terminología de Martha Nussbaum), o identidades culturales variadas. Esto participa de una percepción de ciudadanía que conjura "libertad y diversidad" en un mundo global, hoy mestizo, por abierto a multiplicidad de interacciones.

En 2013 vivimos en un contexto en el que se considera importante avalar políticas económicas que puedan ofrecer incentivos para ampliar la producción industrial, como también desarrollar una fuerza laboral preparada, e imaginativa, que pueda ser capaz de aprovechar la dinámica creativa y destructiva de la revolución digital. Y es en este espacio que la inversión en educación, formación, investigación y desarrollo se formaliza como el modo de preparar recursos para el

futuro bajo un modelo de crecimiento sesgado y caracterizado por la plutocracia de nuevos ricos. Pero aumentar la productividad y crear (algunos) trabajos bien remunerados, lleva paralelamente a sacrificar las prestaciones sociales de las que Europa ha sido defensora. ¿Estamos dispuestos a este estado de la evolución a costa de confrontar el pasado con un futuro más hostil? ¿Son acaso tiempos en los que mover al Estado del centro del escenario es posible, como también lo es disolver los lazos entre política doméstica e internacional según sugiere Susan Strange (1996, pág. xv)?

Las resoluciones que hoy se pueden tomar en relación a cómo confrontar de forma positiva la movilidad personal y geográfica, evidencian que cualquier regulación positiva a este respecto queda alterada por políticas de concentración del capital reguladoras de unos modos de desarrollo global, y por la internacionalización de los mercados sobre la base del poder del más fuerte. Lamentablemente, esto conlleva la deslocalización de los planteamientos progresivos en relación al desarrollo. El liberalismo económico y el neoliberalismo, han trazado el fin de la era moderna en un momento en el que las narrativas pluralistas, en referencia a lo que significa progreso, evolucionan a modos de cuestionamiento identitario en clave excluyente. Y esto acarrea unas consecuencias de difícil solución para la sociedad civil (De Lucas y Nair, 1999; Zufiaurre, 2006 a-b). El imaginario social globalizado abre las puertas a unos objetivos ideológicos complejos y desorganizados, pero también anhelados desde unas fuerzas de poder que dejan difícil resolver de forma adecuada cada uno de los problemas que surgen por el camino (Taylor, 2004).

La OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y unas y otras organizaciones transnacionales, contribuyen a colonizar de nuevos modos y maneras un espacio público post-colonial, aunque ciertamente pueden también ayudar a los estados nacionales a superar viejas prácticas coloniales. En este doble quehacer se pueden, sin embargo, apreciar dos nuevos elementos. Por un lado, las élites corporativas transnacionales que buscan unos beneficios y, por otro, los movimientos sociales con sus canales de comunicación (véase los "okupas", "wikeleaks", redes de comercio justo) comprometidos de una manera (más o menos organizada) en la transparencia, la apertura, la justicia y la democracia. Las tensiones entre estas dos fuerzas en la búsqueda de regulaciones en clave de poder, y de poder hacer, a futuro, son y serán un reflejo de hasta dónde puede llegar la competencia y la competitividad entre imaginarios en oposición. Las agencias supranacionales avalan la privatización y la desregulación, y reducen su horizonte a un conjunto de normas que marcan la prioridad de los mercados en la toma de decisiones. Y esto, si usamos el criterio de valor asignable a cualquier inversión económica, impone unos límites a las políticas nacionales, a la disciplina fiscal, a la financiación de la educación y al nivel de gasto público factible (Rizvi y

Lingard, 2010).

Por otra parte, desde los movimientos no gubernamentales, ya sea desde la plataforma que deriva del Foro de Porto Alegre, u otras, se insiste en que el modelo de desarrollo debe cambiar para garantizar mejor los derechos fundamentales de las personas, y para defender mejor el bienestar. Y las recomendaciones que se hacen desde estas organizaciones van en la línea de: 1) crear sistemas de recaudación más justos, luchar contra los paraísos fiscales, establecer medidas fiscales más progresivas y refundar tasas a las transacciones financieras para conseguir recursos para combatir la pobreza; 2) blindar las políticas sociales y la cooperación para favorecer el desarrollo en tiempos de ajustes fiscales; 3) defender la regeneración democrática y la transparencia (VV.AA., 2012). Los movimientos de "indignados", la ocupación de Wall Street, el 15 M, y otros movimientos de protesta internacional ante la desigualdad social y económica, bajo el lema de "somos el 99%" a diferencia del 1% más rico, se mueven en líneas similares, mientras ocupan espacios en formato cada vez más organizado. Si esto se extiende a tasas ecológicas al transporte y al consumo, redes de comercio justo, y otras, la apertura de nuevos caminos globales marca espacios que podrían ir tan, o más allá, de las críticas desde espacios caracterizados como los "ismos": ecologismo, feminismo, pacifismo y otras, en aras a defender el desarrollo humano en condiciones de dignidad.

El salto evolutivo hacia la gestión delegada

Los sistemas de educación de masas facilitaron un marco para entender el siglo de la modernización educativa. En las últimas décadas del siglo XX, las ciencias del management han influido en la legislación educativa y han cambiado el prisma de análisis. Como resultado, la orientación pública en relación, al menos, a unas políticas de bienestar y de salud, queda determinada por un proceso que se describe (de manera más o menos acertada) como la "pedagogización de la vida diaria", aunque sería más propiamente acotable como la "didactización" de la vida diaria. Sus metas se extienden a diferentes esferas de la vida y del trabajo, y arrastran una cierta banalización de la acción educativa con nuevas y más ofertas que se divulgan por unos y otros medios, todo lo cual agobia a un profesorado temeroso de no estar al día y de no poder llegar a atender los requerimientos. El efecto paralelo es que se incorpora entretenimiento sin reflexión y sin significatividad educativa. Y esto transfiere al alumnado estrategias de mimetización de usos de "cortar y pegar" contenidos de conocimiento en la creencia de estar más al día, cuando en realidad se recurre a actuar y hacer, sin necesidad de pensar, o de interesarse.

Mientras esto es así, la conducta, el conocimiento, la práctica y los valores,

vienen avalados por instancias, o personajes, que se consideran proveedores y evaluadores apropiados en un doble sentido: 1) desde el punto de vista de quienes reciben estos servicios, o 2) desde los posicionamientos de los diferentes cuerpos de poder a los que representan, o también 3) de ambos, Bernstein (2001), Thomson (2006)[4]. Dicho de otra manera, la implementación de las regulaciones sociales se presenta como un proyecto pedagógico que recoge unos criterios de evaluación y de representación apropiados al sistema y a la conveniencia de unas y otras estrategias dominantes, aunque convencionales y excluyentes de toda diferencia. Y es sobre estas bases que se ofrecen al profesorado para que cuide y atienda a los sectores operativos que están bajo su control, sin otras consideraciones.

Se trata de un contexto de decisiones externo y ajeno a lo que el profesorado puede hacer en tiempos políticos de descualificación y de des-implicación profesional. Y con esto, la autoridad asociada a la escolarización se transfiere fuera de la estructura de la escolarización y se aplica a un territorio educativo más amplio que lo escolar. Las familias se pueden otorgar funciones como profesores/as aunque su rol histórico no responda, ni pueda responder, a este arquetipo. Los libros se escriben y diseñan para niños/as. Se producen como textos y materiales específicos del currículum nacional que las familias pueden comprar, porque les recuerdan a los suyos, y porque les dan la confianza que puede derivar de un espacio controlado por autoridades externas, no así por profesionales de la educación.

Para finales del siglo XX existen demasiadas narrativas paralelas sobre la educación y la escolarización. Existe aún una percepción moderna de la didáctica y de los regímenes disciplinarios, y existe también un mundo de ideas que permite a las y los humanos re-imaginarse a sí mismos para despegarse del tiempo y el espacio. Muchos sentidos de inclusión y de lealtad se yuxtaponen y coexisten, y consciente o inconscientemente, quienes aprenden utilizan herramientas educativas, como la reflexión, para plantearse nuevas formas de vivir, de trabajar, de asociarse. Esto rompe con la visión pesimista que refieren Bowles y Gintis (1976) sobre cómo la escuela reproduce y reafirma el status quo. Estos mismos autores, con posterioridad, modifican su percepción sobre la reproducción (interpretada como teoría de la correspondencia), pero aun así, manejan un término conspicuo. ¿Se trata de procesos de creación de facsímiles idénticos, o de clones? O en otro orden de cosas: ¿refiere el sentido de las ciencias biológicas en las que la reproducción de cada generación es un proceso evolutivo que se basa en la combinación de información codificada-genética de padres y madres? Tal y como recoge Charles Darwin en su último capítulo de "El origen de las especies": "las formas viejas son suplantadas por formas nuevas y mejoradas" por "modificación de sus descendientes" (Bourdieu, Passeron, 2000).

Siendo éstas las constantes de desarrollo global y, en contraposición a este tedioso estado de cosas, desde finales del siglo pasado circulan ideas, significados y rituales, para que la ciudadanía se replantee su conciencia identitaria y desplace su sentido de ser, a tiempos, lugares y tradiciones, que se remontan al pasado, marcando un regreso a "lo glocal". La dispersión geográfica, la emigración como fenómeno social y económico, … denota que hoy se yuxtaponen y coexisten personas con sentimientos de pertenencia y lealtades múltiples en espacios compartidos. Y este desarraigo obliga a las agencias educativas a confrontar formas de democracia y de progreso social con rumbos diferenciados para ir más allá de las ya sedimentadas teorías de la reproducción cultural (Kemmis, 1988, 1989, 1990). Presagiar, así pues, una transformación cultural a través de la educación con una trayectoria comprometida con el desarrollo social y de las individualidades, es aún hoy viable. Ahora bien, cabe preguntarse si la reestructuración neoliberal de los sistemas educativos permite la creación de condiciones positivas que puedan ir parejas a los préstamos económicos y tecnológicos que se dan a los países en desarrollo, o si simplemente tales ayudas se otorgan condicionadas a tomar el camino de regreso hacia teorías y prácticas coloniales de otrora[5]. Pero ¿son las escuelas meras instituciones que entrenan a jóvenes en formas económicas y sociales de vestuario?, o ¿puede la escuela combinada con la educación potenciar una transformación cultural que abra puertas al desarrollo individual y social bajo nuevas formas de pensar y de actuar?

Debe también considerarse a este respecto que, en la década de los años ochenta, el orden mundial colonial estilo occidental, comienza a resquebrajarse con la irrupción, en parámetros de competitividad económica, de los denominados tigres asiáticos: Corea del Sur, Singapur, Taiwán, Hong Kong y Shanghái, estos dos últimos reconvertidos hoy en punta de lanza de las aspiraciones de China de evolucionar a primera potencia mundial. Más de treinta años después, no resulta extraño que fruto de este posicionamiento a nivel mundial estos países hayan saltado a los puestos de cabeza en los resultados PISA (VVAA-OCDE, 2009, 2012). Corea del Sur ocupa, en 2012, el primer lugar en el ranking, mientras que Singapur, Taiwán, Japón y otros, escalan posiciones desplazando a Finlandia (hasta recientemente el país modelo por su resultados educacionales). Por otro lado, los países emergentes: BRICS —Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica— van cambiando la configuración del desarrollo de la globalización desde nuevos parámetros[6]. Se trata de países que representan el 25% de la superficie del planeta, el 40% de la población, el 24% del PNB mundial, y el 15% del comercio global, frente a una zona euro atlántica que tiene el 12% de la población mundial, el 50% del PIB, y el 33% del comercio; luego su presencia resulta enormemente significativa para entender las

alteraciones que vienen apreciándose en la ordenación del desarrollo de la educación y la escolarización, aunque hoy y aún no se conozcan bien los caminos.

Conclusiones

Vivimos tiempos de globalización en los que los regímenes instructivos han perdido su antiguo significado y en los que, idénticamente, las aproximaciones activas al desarrollo de niños y niñas resultan difíciles de encajar. En este contexto, las aproximaciones progresivas de orientación constructivista pueden abrir, o anunciar, el camino a una futura sociedad del aprendizaje que parece perfilarse en el horizonte. En este contexto, no resulta fácil buscar conexiones educativas con el pensamiento y la acción Herbartiana, como tampoco aspirar a optimizar los diseños instructivos desde perspectivas sociales abiertas a localizar principios y claves determinantes que puedan auspiciar una educación en y para la democracia.

Los desafíos que se abren con el desarrollo de la globalización, no tienen aún claros sus referentes de futuro. Pero lo que sí queda claro, sin embargo, es que la adecuación y la acomodación educativa, no pueden hoy resumirse al desarrollo de estrategias tecnocráticas de referencia, estilo producto y mercancía fácilmente exportables de una a otra nación. Las aspiraciones relacionadas con los derechos humanos tomaron carta de naturaleza en el siglo XVIII, cuando el movimiento ilustrado necesitaba redefinirse para extenderse a grupos sociales ignorados desde tiempos atrás. Entonces, y lamentablemente, aquello no pudo realizarse por el marcaje de los juegos de poder contemporáneos. Hoy, sin embargo, pueden existir opciones creativas de progreso social que reivindican otra forma de educar y de desarrollar la escolarización más allá de los límites modernos. En el siglo XXI, el fracaso de los mercados ha llegado a todas las instituciones sociales, no solo las económicas. Nos enfrentamos también a un nuevo contexto social que reivindica unos modelos escolares activos que puedan abrir vías a acciones sostenibles, inclusivas y de respeto a las diversidades, como garantía de paz, de progreso, y de desarrollo global.

1 El mercado global en educación se hace, además, en idioma y sustrato cultural anglo-americano. El idioma mundial de referencia para ello es el inglés, y la globalización perfilada al auspicio de una potencia: EE. UU., y de un imperio previo: la Commonwealth, dibuja unos cauces de intercambio y de emigración educativa orientados hacia los países de habla inglesa de referencia: EE. UU., Canadá, Australia y Nueva Zelanda, principalmente. Estos países son receptores de un turismo global en la educación elemental, secundaria y superior. El volumen de desplazamientos a estos países para formación superior, investigación, especialización, master, doctorado, es tal, que no es descabellado sostener que la primera

multinacional a nivel mundial es la del aprendizaje del inglés, y en inglés. Si esto va a ser así en el futuro, cuando a resultas de la globalización se va dando nuevo protagonismo a países emergentes como China, o India, u otras, está aún por escribir. Pero hoy por hoy, chinos, indios, paquistaníes, indonesios y estudiantes de países del oriente, de Latinoamérica, africanos y otros, tienen referentes de formación superior (y también elemental y secundaria) en el mercado educativo anglo-americano.

2 La globalización así considerada es un proceso que puede interpretarse como un modo actualizado de colonización en tiempos en los que las políticas coloniales previas están sujetas a revisión. Durante los siglos XIX y XX, el movimiento descolonizador se ha extendido a nivel mundial. Y es así que, para mejor controlar y regular el desarrollo, encajaba abrir otros caminos tratándose de formatear el futuro desde premisas occidentales. Sin embargo, y aun así, con el tiempo la globalización desestabiliza las premisas de aquellas comunidades imaginarias (Anderson, 1991), y crea nuevas condiciones para la reconstitución de las naciones y de los Estados en un formato ahora ya global. Las naciones, como comunidades imaginarias, fueron el resultado de unos procesos tempranos de modernización en el que los Estados figuran como la estructura administrativa burocrática, mientras los procesos de escolarización formal aparecen como soporte, o uno de ellos, de esta estructura. La evolución hacia lo global debe así, y por premisas de la evolución, llevar pareja su consecuencia, los cambios en las estructuras administrativas de los estados-nación, y los cambios en los sistemas escolares.

3 (48)El precio de la globalización en tiempos de crisis, es justamente el contrario del previsto en sus orígenes. Si en su día, la caída del muro de Berlín y la consecuente división del mundo en dos bloques, marcó una clara desviación de lo que se pretendía con la globalización del capital y el desarrollo del capitalismo, la deriva a una ideología neoliberal bajo los imperativos de una economía global (Kennett, 2008), traza un desarrollo no tan abierto en tiempos de crisis. Esto, a principios del siglo XXI, ha dado cumplida prueba de los nuevos caminos que toma una globalización desreguladora que contrapone el desarrollo del bienestar con la lógica del beneficio económico de los más fuertes en demérito de los cada vez más excluidos. Y bajo este prisma, la desviación en las relaciones políticas, y también los modelos cambiantes de comunicación global, se reconfiguran bajo parámetros, no tan democráticos, ni tan progresivos.

4 Los aspectos interactivos que arrastra la normativización educativa internacional, se sostienen sobre unas relaciones legitimadas desde la normativización económica y plantean, también, un nuevo campo global transnacional de comparación de resultados. En este sentido, las burocracias educativas nacionales incluyen hoy divisiones internacionales que se ocupan de los indicadores internacionales y de las medidas de verificación de estos a efectos comparativos. Pero lo que también se ofrece es una línea de relaciones asimétricas claramente dependiente de aquellos países que trazan su dominio, y su posicionamiento internacional, en clave de relaciones de poder a la hora de manejar las agencias educativas, las económicas, de salud y otras. Tal y como sostiene Bourdieu (2004), el capital nacional figura mediado por unas circunstancias globales que van más allá de los Estados y de las naciones, y de lo que desde ahí se controla. Bajo este prisma, comprender el alcance de las regulaciones internacionales nos debe llevar a un análisis global sobre cómo se organizan los estados contemporáneos hoy día. Si en lugar de esto, nos ubicáramos en una mundialización sin Estados, cualquier debate, entre ellos el educativo, se reduce a un juego de fuerzas de estilo colonial marcado por el poder y el dominio, pero esto con la deslocalización del desarrollo ya no sirve (véase la ruptura que marcan hoy en este orden de las cosas los países emergentes, como en su día la marcaron los denominados tigres asiáticos).

5 Los Informes internacionales en educación, al igual que las agencias de clasificación económica que marcan los índices de riesgo económico de unos u otros países, califican los modelos educativos de unos y otros países bajo esquemas comparativos de éxito, o déficit, y los referencian de acuerdo a rankings. Mientras, se dejan de lado los usos y las prácticas educativas y escolares endógenas y apropiadas a los contextos, y se dejan también de lado, aquellos condicionamientos reguladores de evolución social y educativa que se desarrollan en unos y otros lugares por circunstancias diversas y diferenciadas. Sin embargo, corresponde tener en cuenta también, que las aspiraciones políticas coloniales pre-existentes

que marcaron los primeros tiempos de la globalización, deben ser hoy interpretadas desde y a partir de localizaciones geopolíticas post-coloniales en un orden mundial en proceso de cambio: nuevos países emergentes, nuevas políticas, nuevos requerimientos educativos, en un sentido poli-céntrico (Jessop, 2008). El mundo ya no se construye a imagen y semejanza de una potencia dominante, ni bajo un orden de valores y de poder occidental, versus "globalización americana" incuestionable. Ocupar nuevos espacios en relación al desarrollo está hoy abierto a diversas interpretaciones, no se sabe si mejores, o peores, pero sí más abiertas a la incertidumbre que provoca reconstruir un nuevo marco global abierto a un mundo y un espacio de valores más repartido que delegado "a la orden".

6 Mientras el mundo occidental (Europa y los EE. UU. principalmente, no tanto, ni así, Canadá o Australia), languidece en su propio éxito de cincuenta años atrás y en sus errores por la deriva de la organización del desarrollo a raíz de la crisis de 2007-2008, los BRICS van tomando posiciones económicas, aunque quizás no tanto en relación al desarrollo democrático. China, segunda potencia mundial, tiene aspiraciones de ser la primera, India escala posiciones y se prevé que sea la potencia más poblada en el 2050, Brasil es ya hoy la sexta potencia económica mundial, Sudáfrica dinamiza el desarrollo del continente africano, y Rusia se reposiciona superada la crisis de 15-20 años atrás. Todas ellas se van ubicando a nivel mundial en el control de las materias primas, el comercio, la producción, y la financiación del desarrollo, pero también, y aunque no de forma tan perceptible, todas ellas escalan posiciones en educación y en política desde parámetros distintivos. Las universidades anglo-americanas siguen atrayendo a estudiantes de Oriente para, entre otras, dominar el inglés, pero también para reformatear y reorientar el desarrollo de sus países de origen. Los tiempos de deriva de migraciones de un capital humano debidamente preparado a occidente, van cambiando. Los países occidentales ya no son tan atractivos para la promoción laboral. Mientras tanto, y además, muchas instituciones educativas de unos y otros niveles en los BRICS, y también en los tigres asiáticos, escalan posiciones en los rankings mundiales y derivan su capital en inversiones rentables en formación e investigación. Un nuevo orden mundial poli-céntrico está abierto, y va quedando reflejado en algunos posicionamientos que se van abriendo en los organismos internacionales, que llegan incluso a cuestionar la designación de la presidencia del B.M. y del F.M.I. para los EE. UU. y para Europa y, también, las premisas de funcionamiento económico en deriva de la crisis de 2007-2008.

CAPÍTULO V

¿Existe un futuro para la educación pública?

Introducción

En acotación de Lundgreen (1982), la primera generación de reformas educativas, que sucede a la II Guerra Mundial, aspira a divulgar la educación y a desarrollar la innovación. Eran tiempos en los que existía fe en la democratización de la cultura, en la racionalidad del cambio y en la capacidad del ser humano para solucionar los problemas. Se trataba de un contexto de rehacer lo deshecho en un convulso siglo XX de guerras, y la opción que se toma es la de reordenar el sistema educativo bajo criterios de crecimiento y construir escuelas. Sin embargo, y aun a pesar del consenso existente (JONES, 1983), los problemas estructurales relacionados con el profesorado y las enseñanzas no se resuelven.

A partir de los años 1970, a esta primera deriva reformista después de las guerras, le sucede un período de crisis y sus consecuencias. La denominada segunda fase de reformas en palabras de Lundgreen (ibid), transfiere ahora el poder de un espacio de ordenación política al territorio de los expertos académicos, es decir, a consultores pagados y a administradores educacionales. Para entonces era ya memorable la contribución de ideólogos de la práctica educativa, en especial: Paulo Freire (1971) y Lawrence Stenhouse (1975), sin embargo, ésta no se tiene demasiado en cuenta. Con posterioridad, se suceden más cambios durante los años 1990, en tiempos en los que el ámbito de la educación camina, al menos aparentemente, hacia la integración, la descentralización, la participación y el diálogo educativo[1], y esto marca una tendencia general auspiciada al unísono por la izquierda política, la derecha y el centro. Es entonces ya cuando los discursos y las prácticas reales no tienen demasiada conexión, porque si bien se aspira a fomentar la democracia y la igualdad, aún existe una fuerte carga doctrinal y rutinaria, que apoya lo que siempre se ha hecho.

Durante las últimas décadas del siglo XX, se pueden apreciar algunos movimientos políticos y económicos que arrastran a fenomenologías de renovación social y que tienen un impacto en los sistemas de escolarización. Pero mientras tanto, los mercados empujan principalmente en otro sentido.

Confrontamos así, y por un lado, las aportaciones de P. Freire (1975) que abren un nuevo camino para el desarrollo de múltiples pedagogías: del oprimido, pero también feministas, antirracistas, de identidades múltiples y de vestuarios diversos, y de perfil post-colonial y post-colonizadoras, lo que las dibuja como abiertas a orientar educativamente nuevos modos de desarrollo. Por otro lado, y en el otro extremo, se sitúan las fuerzas de mercado que intervienen en el espacio de la innovación. Y esta situación dicotómica repercute especialmente en el profesorado a quienes se les exige una mayor y más intensa dedicación (Hargreaves, 2000; Hargreaves y col., 2001). La ideología y la retórica del libre mercado entran en la ordenación presupuestaria y esto avala la selección social mientras se deja un tanto de lado el significado y el sentido de la equidad. Con todo, ya para el siglo XXI, las prácticas educativas viven gran confusión y mezclan, de forma compleja, principios conservadores y cartesianos, y principios progresivos, todo ello orientado desde premisas de liberalismo social y económico (David, 2004).

El desafío para el siglo XXI es ahora ya multiforme: preparar a una ciudadanía transnacional competente que pueda encontrar un lugar en la arena social, económica y política, en un escenario de perfil neoliberal. Y el reto pedagógico en estas circunstancias, se puede resumir a: culturizar, reestructurar y recuperar valores (Hargreaves, en Fullan y col. 1997, págs. 57-84), y también, recurrir a prácticas inclusivas con aspiraciones de transformación de la realidad, integración y crítica. Y es en este punto que las aportaciones de Paulo Freire (1921-1997) nos pueden servir de línea argumental para contextualizar las aspiraciones educativas del siglo XXI.

Reubicar el lenguaje educativo y reordenar las prácticas

Tratando de contextualizar el desarrollo educativo y sus referencias e implicaciones en el mundo de las prácticas, hoy resulta meridianamente claro que procede hurgar en aquellas casuísticas que han formateado la vida y la evolución moderna y hurgar también en la recuperación histórica, cultural y epistemológica de todo lo que ha caracterizado el desarrollo de la educación y la escolarización durante la modernidad para adaptarla a los tiempos de globalización. En este sentido, procede actualizar, ubicar y evaluar, la expansión de la ordenación educativa, entendida como inversión en el desarrollo de un capital humano desde, al menos, tres diferentes perspectivas: 1) la relacionada con la representación y el cumplimiento posible, o factible, de las y los profesionales comprometidos en las tareas educativas; 2) la relacionada con los requerimientos de calidad, tanto social como de mercado, de la oferta y la demanda educativa; 3) la relacionada con las demandas de inclusión y de desarrollo democrático y las

aspiraciones de preparar una mano de obra y una ciudadanía con capacidad de reflexión y apertura.

Estas tres percepciones de análisis que, en aras a progresar en educación han de ser complementarias, son con frecuencia difíciles de compaginar. Así, por ejemplo, puede darse la circunstancia de que una actuación reflexiva del profesorado no encaje con los criterios oportunos de calidad. Puede también darse la circunstancia de que los requerimientos de calidad se contrapongan a las exigencias de inclusión y de desarrollo democrático. Y esto, a veces, puede aparentemente desdibujar el derecho a una educación pública en su sentido primigenio. Pero aspirar a la mejora de la calidad exige afrontar ciertos compromisos que han de ser evaluados considerando el margen oportuno de autonomía y de responsabilidad profesional en relación a la labor bien hecha. El ajuste de las tres percepciones comentadas es precisamente lo que puede conducir a la defensa de la inclusión y a la defensa del desarrollo democrático garantizando, en el proceso, unas acciones educativas de calidad.

Pero también puede ocurrir que cuando las implicaciones y las interpretaciones de lo que en educación se viene desarrollando en circunstancias de realidades diferentes a las que unas y otros viven, las aplicaciones prácticas consecuentes resulten equívocas porque en el camino se desubican los significados y, cómo no, sus representaciones teóricas y empíricas. En esta coyuntura, va a ser importante cuidar el lenguaje de lo educativo más allá de la traducción de unos términos que olvidan la contextualización de sus correctos significados, tanto culturales como discursivos y prácticos. Es así que si aspiramos a avanzar, los significados de las acciones educativas y de los términos que sirven de referencia, deben ajustarse según las circunstancias y los contextos en los que se han, y vienen desarrollando, y según sea la realidad que deben traslucir. Ubicar adecuadamente lo que puede y debe hacerse bajo una percepción global de la educación, no encaja con reproducir mimetismos educativos. Pero lo que sí encaja, sin embargo, es ayudar a crear, no a mimetizar sino a emprender otros caminos para confrontar de modo positivo la complejidad de los desafíos que se plantean a la educación y la escolarización.

Respecto a la primera perspectiva de análisis: realización personal del profesorado, lo que debe quedar claro es que no es lo mismo tomar la opción a favor de una u otra tipología curricular: adopción o desarrollo, toda vez que las consecuencias a la hora de la implementación, y según sean las circunstancias en las que se vienen desarrollando, exigen actuaciones docentes diferentes, *ya sea más o menos cercanas a procedimientos de transmisión curricular dirigida desde aquellos organismos asignados para ello, *ya sea más o menos cercanas a las demandas de desarrollo y a las particularidades individuales y grupales, en cada circunstancia de búsqueda de comprensión y de conocimiento. Se trata de unos

contextos en los que las y los docentes se han de mover entre acomodarse: 1) como expertos y competentes en algún campo de conocimiento (herencia doctrinaria orientada por posicionamientos clásicos); 2) como responsables de sus acciones ante aquellas instancias con las que están comprometidos y flexibles en presencia de situaciones extrañas; 3) como educadores en el ejercicio de una actuación profesional colaborativa para la mejora de las realidades en las que se trabaja y de los procesos que se movilizan. Una u otra manera de proceder concuerda así con posicionamientos cercanos a: 1) la producción, 2) al consumo de lo educativo o, también, 3) al valor de la acreditación.

Respecto a la segunda perspectiva, los requerimientos de calidad y de adscripción de valores, lo que en una primera instancia procede es señalar la distinción entre: 1) juicios cuantitativos abiertos a resultados y a rankings que se establecen, o sustentan, independientemente de las circunstancias de partida y del desarrollo y casuísticas de unos u otros contextos; y 2) juicios cualitativos referidos a categorías, tales como bueno, mejorable, malo, ajustable, oportuno y pertinente. Pero igualmente, y también, procede tener en cuenta, la ideología social que asume el desarrollo y el progreso humano como un proceso dirigido, e interesado, cual percepción lineal que restringe el concepto y la categorización del potencial humano, y que promueve una jerarquía en la organización del conocimiento no fácil de justificar en un orden de las cosas de tipología pluralista. Bajo esta categorización, las prácticas solo se podrán ajustar en claves de: "encaja" en las pretensiones del hacer, aunque en el mientras tanto se descuiden las razones y las prioridades de una u otra elección. Se trata de una situación que se contextualiza en parámetros de calidad valorada en variables de mercado y de justificación de logro que concuerda con unos modelos centralizadores de tamiz burocrático, de adopción curricular, y/o de implementación tecnocrática. En otro sentido y tratándose de la búsqueda de la excelencia educativa, esta perspectiva puede también ubicarse bajo unos postulados de calidad entendidos como proceso en progreso. En este caso, lo que se valora es un bien social y público, que se legitima merced a unas variables de mejora que actúan de reguladoras.

Si efectivamente el análisis se extiende al significado y al sentido de la educación y de la escolarización para el desarrollo de la inclusión y de la participación democrática, tercera perspectiva de nuestro análisis, el cómo esto se hace depende del uso y de la finalidad de los condicionantes educativos, de las ideologías que subyacen a las acciones educativas y de los compromisos políticos de referencia a la hora de regular, entre otros aspectos, la integración escolar, la compensación educativa, las aspiraciones de una educación universal, las pedagogías feministas, las pedagogías multi e interculturales, las opciones antirracistas, la multiplicidad identitaria, los planteamientos aborígenes en

educación, la fragmentación y la globalidad de lo educativo y lo escolar, entre otros.

Las aportaciones de Paulo Freire al debate educativo

Los trabajos de Paulo Freire abren el camino para liberar a la educación de los vestigios coloniales que arrastra, y posibilitan, en este sentido, un giro en el pensamiento y las prácticas dominantes para superar los mecanismos de opresión que sufren muchas y muchos ciudadanas/os. Paulo Freire, une sus esfuerzos en la denuncia social para conducir el pensamiento educativo de los años 1960 / 1970 más allá de unos vestigios coloniales, al unísono con autores en la línea de Foucault (1972, 1974), Bourdieu (1998 a, b), Giroux (1991, 1997), y otros filósofos y sociólogos contemporáneos. Freire vive un ambiente de colonización en América del Sur y sufre las consecuencias de un orden económico, político, social y educativo de exclusión. Influenciado por la Teología de la Liberación[2], y por las ideas de Hegel, Marcuse y Fromm, entre otros, Freire considera que la educación moderna se sustenta en prácticas anti-dialógicas que convierten a las y los aprendices en esclavos, en seres humanos adaptados, maleables y disciplinados para ser pasivos, mientras que marginados y colonizados en un mundo mercantilizado por y desde las estructuras de poder (Freire, 1975).

En opinión de Freire, el modelo "bancario" de endoctrinación y acomodación de la estructura colonial de dominantes y dominados sirve para llenar a las y los aprendices con contenidos de acción escolar inanes, y refiere no más que una visión de la realidad estática, parcial, sesgada y compartimentada, en divisiones extrañas. En este contexto, quienes aprenden solo pueden crecer dóciles porque les corresponde memorizar palabras huecas y sin significado para las realidades que les toca vivir. El profesorado y las / los aprendices resultan perdedores bajo una percepción distorsionada de la educación en la que el conocimiento se valora como un regalo que se transfiere de sabios y cultivados dominadores a indigentes e ignorantes dominados. Según Freire (ibid), este modo de proceder se corresponde con una concepción ideológica que privilegia la ignorancia del pueblo a quienes se les deniega la educación, el conocimiento y la indagación[3].

Freire impulsa un movimiento que se puede posicionar como una forma de antropología política en la que la información sobre las vidas de los seres humanos se dibuja desde la comunicación y el diálogo. La comunicación y el diálogo posibilitan que las y los aprendices comprendan su mundo y comprendan, además, cómo puede ser renovado. Su propuesta de trabajo, basada en la acción, cabe interpretarla como un "círculo de investigación temática" que permite generar imágenes, palabras e ideas, que encuentran

sentido en la discusión en contextos importantes para los miembros del círculo. El quehacer en estos círculos abre vías al desarrollo de propuestas para la reforma de la sociedad, y la praxis y el diálogo son elementos de libertad educativa en sustitución de la "bancalización del conocimiento". Desde los posicionamientos de Paulo Freire, la cultura debe problematizarse y complementarse a través de la acción, la acción conduce a la transformación, y compartimentar el conocimiento lo reduce a algo vacío sin demasiado sentido.

Según Freire, hablar de democracia mientras se aleja a las y los participantes del cometido democrático, es una farsa, y rechazar su humanidad es una mentira. La educación, como acción para la libertad, no es compatible con las pedagogías y las prácticas de dominación. Cuando las personas tienen miedo de la libertad (Freire, 1975, 1979), la realidad se presenta en las escuelas formateada en tópicos que se organizan en paquetes de conocimiento preparado (Illich, 1975), pero vacío de significado. Este modo de proceder puede interpretarse solo como un modo de dominación cultural y académica, y lo es al margen de que se entienda, o sirva para algo. Sin embargo, si este posicionamiento se cambiara, la cultura popular podría incorporar sus políticas de libertad, y los seres humanos podrían implicarse en su aventura personal de re-imaginar para reconstruir el mundo. Es así como se puede llegar a desarrollar un proyecto histórico común consciente, en el que las y los oprimidos puedan dar ejemplo de sí mismos. Esto supone, por otra parte, conseguir un punto de encuentro de la pedagogía con la antropología.

Para Freire, la acción política, entendida como acción cultural para la libertad, abre opciones para la transformación de las prácticas pedagógicas. Esto ayuda a superar las contradicciones que existen entre opresores y oprimidos. Cuando las personas se encuentran como amigas en un círculo cultural, construyen sus conciencias y, mediante la comunicación, el diálogo y la crítica, construyen un mundo compartido. No resulta así extraño, desde estas perspectivas, que las posiciones de P. Freire hayan servido de estructura marco para que las posturas ideológicas de unos y otros grupos oprimidos —feministas, antirracistas, hablantes de idiomas minoritarios y culturas marginadas de amplio espectro— comiencen a alzar sus voces contra un orden mundial colonial y colonizador (Acker, 1995; Arnot, David, y Weiner, 1999; Foucault, 1972; Touraine, 1983; Weiner y Hällgreen, 2004)[4].

Paulo Freire escribe su famoso libro Pedagogía del oprimido en un contexto en el que se suceden debates internacionales en relación al rol de la educación en el desarrollo de una sociedad democrática, y en tiempos además en los que se comienza a cuestionar el estado de bienestar. Muchas de las ideas que expone resultan atractivas para otros educadores a nivel mundial y circulan paralelamente con discusiones sobre la "sociedad desescolarizadora" o "el fin de la escuela"

(Illich, 1975, 1979 a y b; Reimer, 1981). Ivan Illich (1926-2002), por ejemplo, creía que la escolarización debía reemplazarse por webs y mediando el recurso a herramientas de convivialidad para construir sobre la base de: aprender, compartir, cuidar. Estos debates discurren en paralelo a otros análisis funcionalistas que pretenden adaptar la educación a las exigencias de la sociedad. En este último campo procede situar las reivindicaciones de Bowles y Gintis (1976), la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1970), los trabajos de Bernstein (1975), y de Apple (1981, 1987, 1989)... Luego puede afirmarse que las décadas de 1960 y 1970 quedan singularizadas por cuestiones especulativas sobre las interrelaciones entre educación, escolarización y progreso social, trazando en cierto modo un camino de regreso a las ideas democratizadoras de John Dewey (1916, 1978, 1989).

El conocimiento como actividad comunitaria

La educación es una actividad comunitaria ligada a la cognición, las emociones y al deseo de aprender (Hargreaves, 2000). Cuando los seres humanos se comprometen en procesos de autoalfabetización o de escolarización, se encuentran con lagunas, tanto sociales como culturales, morales, profesionales, políticas y estructurales. Son vacíos que señalan las distancias entre los actos de enseñar y de aprender, entre profesorado y alumnado. Y estos vacíos han de llenarse con tareas, responsabilidades y regulaciones que los comprometidos en la práctica educativa debemos confrontar y cuidar aun a pesar de las dificultades[5]. En este sentido, si las aspiraciones del sistema escolar son las de garantizar el desarrollo y la expansión de un capital humano mediante la oportuna formación, lo que corresponde es atender aquellas alternativas que conforman un desempeño docente eficiente.

Hoy es necesario "reinventar" la educación y la escolarización, o volverlas a culturalizar. Tanto es así que, en aras de dar un nuevo valor a lo educativo desde posicionamientos democráticos (Carr, 1996, 2002), corresponde abrir un debate cultural para configurar la educación y la escolarización conforme a postulados inclusivos. Para esto urge reorientar las disciplinas curriculares y sus contenidos, cuidar sus dimensiones morales y estimular los aprendizajes desde múltiples perspectivas (Uljens, 1997; Kansanen y col., 2000).

Las oportunidades que se ofrecen al profesorado para desarrollar el conocimiento lo emplazan al ejercicio de su responsabilidad profesional (Apple, 1987, 1989). Esto lleva a auspiciar la creación de comunidades educativas conscientes y capaces de superar la dinámica compleja de la evolución social. La tarea del profesorado no se reduce a convertir a estudiantes ignorantes en ciudadanos/as alfabetizados/as. Hoy no basta con el suministro masivo de

información. El cometido se expande a crear un armazón escolar caracterizado por la diversidad, la motivación, el placer, la integración, la interrogación y el descubrimiento, para orientar a quienes desean aprender y para transformar la realidad. En palabras de Santos (2003a, 2003b), este proceso de ordenación social demanda:

- Estudiar la historia de la educación sin ocultar ningún rasgo, tal y como ha ocurrido durante la modernidad, para aspirar a la reconstrucción social y política.
- Percibir la realidad obviando la percepción colonial y colonizadora de los hechos y las realidades, y aceptar las ideas y prácticas de inclusión social: iguales pero diferentes.
- Buscar la emancipación ética en una sociedad heterogénea y culturalmente mixta, para superar formas medievales de conocer y de organizar el conocimiento.
- Aceptar un nuevo espacio educativo en el que la teorización y la política reafirmen el significado y el sentido de la solidaridad y la democracia global.
- Abrirse a la libre circulación del conocimiento en todos los campos del saber, y finiquitar las limitaciones del modernismo que aún hoy se aprecian.
- Suprimir las barreras culturales y geográficas para vehicular un diálogo global y multidimensional en las diversas opciones de trabajo científico.
- Eliminar las diferencias entre ideologías académicas y prácticas, y proponer modos de conjuntar la teoría y la práctica.

En palabras de Santos (ibid), si se procediese de este modo en el quehacer educativo, las representaciones de la realidad que podrían implementarse se alejarían tanto del modernismo altanero como del posmodernismo hueco. Esto representa que el pensamiento educativo se movería más allá de las formas habituales de enseñanza doctrinaria (Zufiaurre, 2007 a). Las grandes esperanzas de la modernidad —libertad, igualdad y paz— que no han dado tan buenos resultados por la premeditación post-ilustrada de controlar la naturaleza y la evolución humana (Foucault, 1974), llevan a Santos (2003a, 2003b) a sugerir que lo que procede es superar las inconsistencias del modernismo y seguir el camino trazado por Paulo Freire con el objeto de clarificar un proyecto y un futuro emancipado para la educación y la escolarización.

Freire (1971, 1979, 1990), en su pretensión de rescatar la educación del dominio de la política y de la economía, y para poder superar la opresión, entiende que una tarea que debe afrontarse es la de entender la educación como práctica de libertad y como procedimiento dialógico que problematiza y trasciende el statu quo. Participa, en este sentido, de una visión política de la investigación educativa que se apoya en la actividad consciente y recurre a

criterios antropológicos, a perspectivas transculturales de indagación, a la comunicación y el diálogo. Su propuesta son los círculos temáticos de investigación donde se pueden identificar y debatir tareas para generar palabras y tópicos y para encauzar la discusión sobre asuntos que interesan a las y los participantes.

Para Freire, la concepción bancaria de la educación llena a las y los aprendices de conocimientos probablemente sin significado y sentido. Representa un proceso de adoctrinamiento asociado a la formación de personas dóciles, sin opciones para auto determinarse. A partir de esto, Freire insiste en la educación como práctica de libertad mediando el recurso a estrategias de praxis y diálogo, de acción y reflexión, con el propósito de cuestionar las culturas y los modos de conocimiento. Su pedagogía de las prácticas de libertad se contrapone en este sentido a las prácticas de dominación.

En la misma línea, Santos (ibid), plantea que es importante hurgar en la historia de la educación occidental para conocer aquellas opciones rechazadas y enmascaradas durante la modernidad y estima que los fragmentos epistemológicos, culturales, sociales y políticos que se han mantenido ocultos pueden contribuir a la emancipación posmoderna. Pero para que esto ocurra sugiere superar tres barreras en la búsqueda de nuevas conexiones, las existentes entre: 1) las disciplinas académicas: Derecho, Literatura, Historia, Antropología, Filosofía moral, Sociología y Política; 2) los territorios culturales y geográficos que impiden la comunicación entre las y los diferentes actores; 3) el trabajo académico y el territorio de lo práctico. Y con este fin de clarificación identifica cuatro claves que pueden servir para repensar una ciencia de la escolarización proactiva. Estas son:

1. Sustentar una teoría que justifique una Historia Universal, no únicamente en respuesta a los desafíos tecnológicos sino para reafirmar las experiencias sociales silenciadas, marginadas y desacreditadas por efecto de la modernidad.
2. Revisar las percepciones occidentales que han singularizado las ciencias sociales desde posicionamientos de colonización y de explotación moderna, para liberar sinergias ligadas a criterios de igualdad y diferencia en un mundo ahora ya transcultural.
3. Interpretar el conocimiento como fuente de emancipación y como foco de razonamiento moral, antes que como llave de poder. Esto representa pasar del monoculturalismo al multiculturalismo, del conocimiento abstracto al constructivo y contextualizado, del conformismo a la concienciación.
4. Defender la democracia, la solidaridad y la inclusión como referentes educativos.

El desarrollo de una democracia global y glocal

La teorización en relación a la globalización y la glocalización (Roberts, 1997) en sus connotaciones prácticas (Kemmis y Grootenboer, 2008), desplaza cualquier conjetura de alcance nacional a un escenario global. Sin embargo, esto hoy hay que contextualizarlo en unos tiempos en los que la valoración de lo local no ha declinado, mientras las relaciones establecidas a nivel mundial son poco seguras. A partir de aquí, las referencias globalizadoras y glocalizadoras, corresponde sopesarlas cada una en particular, sea por ejemplo, 1) cómo se organizan las escuelas, 2) cómo se dinamizan sus formas de operar, 3) cómo se valoran la infancia y la crianza, entre otras.

La globalización, interpretada como un proceso con unas implicaciones políticas, se ha ido construyendo en claves de búsqueda de un nuevo balance cultural (Popkewitz y Rizvi, 2009, pág. 1). Esto empuja a que los cambios económicos y culturales se contextualicen más allá de unas fronteras nacionales. Armonizar y deslindar las interrelaciones entre lo global y lo glocal, tomando en cuenta el significado y sentido de la tradición democrática y de bienestar, y los condicionantes económicos, estereotipos y prejuicios, a los que está sujeta, nos debe llevar así a buscar nuevos vínculos mundiales en uno y otro sentido. Pero esto resulta complicado ya desde sus orígenes.

Cualquier actividad humana trasciende hoy todos los posibles límites culturales y los correspondientes acervos geopolíticos. Pero aún hoy, el libre movimiento de gentes, de mercancías y de servicios, no es suficientemente definitorio, ni claro. Cuando unos productos, procesos y servicios, se abren al mercado, de alguna manera se adaptan a la conveniencia de unas culturas e identidades locales (Roberts, 1997). Y éste es el espacio en el que la glocalización adquiere su importancia y verdadero lugar. El desafío que se impone es, pues, trabajar a favor de la articulación de un marco mundial abierto al desarrollo de los derechos humanos y permitir experiencias transculturales en las que los seres humanos, como individuos y como afinidades sociales, encuentren conexiones a nivel local, nacional y global, mientras se van acomodando a novedosos discursos, prácticas y servicios, a un nivel más allá de lo hoy conocido.

El deseo de formas de vida democráticas es lo que ha servido de motivación intrínseca y lo que ha provocado un amplio movimiento migratorio a escala global. Los excluidos se han desplazado históricamente hacia el Norte y el Oeste, de las zonas menos desarrolladas y adelantadas a nivel social, laboral, cultural, económico y político, hacia las más prósperas (Coppel y col., 2001). Pero corresponde no olvidar que los movimientos migratorios también se dan y han dado entre regiones de una misma nación, de zonas rurales a urbanas y otros, así en Europa y América desde hace bastantes años, y más recientemente y aún, en todos los continentes. Las circunstancias nacionales y culturales que viajan

con las / los migrantes deben cuidarse y protegerse para prevenir posibles (y reales) problemas, de integración, pero también de marginación y de caos social, como a menudo se refiere en los medios. Solo la evolución en parámetros democráticos y de desarrollo de los derechos humanos y el abrir las puertas a un escenario global inclusivo, puede interpretarse como un proceso de glocalización en parámetros positivos.

La promoción de los derechos civiles favorece el progreso democrático. Esto incluye hoy la aceptación de la diversidad social, personal, cultural y lingüística, el progreso democrático y la aceptación de las múltiples identidades y sentidos de pertenencia: ciudadanía con "vestuarios diferentes". Asegurar estas conquistas y dar un sentido positivo a la glocalización, es y puede ser factible a través de garantías de progresivas en la educación, la salud y los servicios sociales. Es así como se podrá propiciar el balance de unas habilidades y garantías humanas genéricas transnacionales y transferibles, significadas bajo supuestos de igualdad, y en el marco de unas relaciones de interdependencia y de movilidad de culturas, algo que va más allá de la preparación de un "capital humano" como mera consecuencia de los actos educativos.

Tratándose de dibujar el futuro, la educación y la escolarización se sitúan en tiempos de redefinición ininterrumpida. Esto reclama la revisión de las formas de trabajo de quienes hacen la selección de los conocimientos, de quienes tienen el poder de salvaguardarlo y de quienes determinan las regulaciones tecnocráticas para poner en práctica las actuaciones educativas. Y esto procede tomarlo en cuenta, por ejemplo, en tiempos de privatización de los modos de control del Estado: en pleno período de salto del gobernar a la gobernanza (Ball, 2007). Lo que hoy es y debe ser aún función de la educación, viene determinado por priorizar la innovación y desarrollar el conocimiento a través de la acción, la reflexión y el diálogo. La formación de individualidades críticas y conscientes, solo puede ser interpretada como inversión en unos recursos humanos que ofrecen garantías de futuro.

Orientar la producción de ciudadanos y ciudadanas más competentes en parámetros de derechos humanos y de inclusión, tiene y debe tener hoy fuertes implicaciones en la educación y en la escolarización. Durante los siglos XIX y XX, la educación y la escolarización se popularizan y extienden, pero esto no lleva a alterar sus propósitos sociales y formales: formar a trabajadores sin otra complicidad ciudadana. Kemmis y Grootenboer (2008), tratando de entender lo que viene sucediendo, proponen clarificar aquello que se dice, lo que verdaderamente se hace y el mundo imbricado de relaciones en la escuela fábrica moderna que hemos heredado. Y, en aras a clarificar esto, resulta importante desvelar también el uso engañoso de los lenguajes simbólicos que conducen al equívoco y la inadecuada transferencia de términos y de prácticas educativas de

unos a otros lugares[6]. Este modo de actuar avalado por las agencias internacionales en educación, ha llevado a reproducir unas y otras prácticas educativas tipo facsímil, y esto lesiona el significado de la educación comparada desde posicionamientos de futuro.

La teoría del capital social de Putnam (2000), nos permite avanzar hacia un mejor desarrollo cualitativo en educación. Putnam (ibid) distingue entre capital vinculado y capital puente, y sostiene que el uno y el otro facilitan una estructura apropiada para comprender las interconexiones entre individuos, normas y redes sociales, y entre actividades de reciprocidad y de confianza. El capital vinculado es como un pegamento cívico que anima a las y los humanos a darse apoyo (Brought y col., 2006, pág. 19) y propicia el desarrollo de un sentido de pertenencia. El capital puente, por su parte, es el capital acumulado resultante de la mezcla de otros capitales colectivos. Opera más como lubricante que como pegamento social (Brought y col., 2006, pág. 407). La educación y la escolarización, interpretadas en el marco de esta estructura dual, pueden contribuir a la mejora del bagaje emocional y moral de unas y otros, y esto formaliza una inversión en los intereses de la ciudadanía y de la sociedad en general.

La noción de formas de capital de Putnam (ibid), resulta de gran utilidad cuando procedemos a considerar cómo la gente puede situarse en un orden social global y glocal. Si se atiende al concepto original de capital cultural (Bourdieu, 1986), se hace alusión a fenómenos —bienes materiales, experiencias emocionales, formas de lenguaje, sensibilidades culturales, etc.— que se acumulan, transmiten y proliferan entre generaciones haciendo cierta la experiencia de que toda acción humana se modela para adquirirlos y mantenerlos. La circulación del capital vinculado y del capital puente genera, sin embargo, en la praxis, beneficios convertibles en otras formas de capital, por ejemplo, el económico en cultural: así la arquitectura y las artes, escultura, música y otros (Zembylas, 2007). Y esto es algo que resulta importante considerar en un estadio de desarrollo interactivo global.

Pedagogía/s productiva/s para caracterizar la inclusión y el desarrollo

La arena modernista que ha trazado el desarrollo de la educación y la escolarización pública no se ha ocupado de la ciudadanía y de las minorías, y tampoco de las individualidades. En este contexto, la inclusión como proceso plantea nuevas demandas vinculadas a la diversidad, tanto personal como social, cultural, lingüística y otros. Las ideas y prácticas de educación para todas y todos como proceso inacabado que son a la hora de facilitar respuestas a lo que es y

puede ser atender a las diversidades: aprender a vivir con la diferencia y aprender de la diferencia (Aisncow, 2007, pág. 155), son un referente que orienta la inclusión hacia actividades culturales y comunitarias. Este tipo de actividades posibilitan reducir rechazos al proponer para ello modificaciones en los contenidos, modificaciones en las aproximaciones, modificaciones en las estructuras y las estrategias educativas, y abrirse a la participación colaborativa y la responsabilidad compartida en educación (UNESCO, 2005).

El avance hacia una educación inclusiva aparece, sin embargo, sujeto a unos condicionantes y a unas prácticas que pueden impedir su correcto desarrollo por causas de desigualdades en la distribución de un capital social, humano y del desarrollo, siendo como es cierto que los indicadores materiales y emocionales que los servicios innovadores ofrecen no se concilian fácilmente con las necesidades de las/los jóvenes, las familias y las comunidades en unas y otras circunstancias de integración, de desarrollo, y/o de supervivencia. La educación es un viaje adelante que se abre a la promoción social e individual de toda la ciudadanía. Y para conseguir educar debidamente lo que encaja es asistir a las/los excluidos en los procesos de negociación de aquellas sus trayectorias individuales y colectivas a las que están ligados.

La inclusión potencia las arquitecturas de unas prácticas educativas que se resumen a unos estilos particulares de "dichos, hechos y referencias" (Kemmis y Grootenboer, 2008, pág. 59). Lo que se dice, hace, o referencia en una actuación educativa, constituye una forma de capital, sea cultural: "sayings"; sea material y económico: "doings"; sea social y político: "relatings". Estas tres formas de capital son interdependientes (Schatzki, 2002, pág. 18) y, en su conjunto, abren vías a la creación de unas prácticas particulares que comprometen al profesorado, al alumnado y a todas las instancias educativas: legisladores, normativizadores, directores, familias… para mutuo beneficio. El provecho social es el resultado previsible de esta inversión.

La combinación de inclusión y desarrollo, y el desarrollo de los derechos humanos como aspiración tal cual se propone en la propuesta curricular sueca (2011), introduce una nueva coyuntura educativa en la que pueden articularse proposiciones que se vienen avanzando en formato de pedagogías productivas (VV.AA. Queensland, 2002). Las pedagogías productivas se entienden como estructuras coherentes que pueden dar respuesta a cuestiones concretas sobre qué y cómo enseñar con la intención de ofrecer a los estudiantes lo que necesitan, o desean aprender, mientras se coordina mejor lo que se enseña. Bajo posicionamientos en la línea de unas pedagogías productivas, la inclusión no figura como un objetivo a lograr, antes bien, es la aspiración y la condición para posibilitar el desarrollo de la autorrealización personal. Tanto es así que, desde posicionamientos cercanos a unas pedagogías productivas, se debe prestar

atención a: 1) la calidad intelectual de los requerimientos de representación curricular; 2) la creación de medios y de entornos de apoyo educativo en las escuelas; 3) el reconocimiento y la asunción de las diferencias; 4) el espacio abierto a relaciones entre unas y otros.

La calidad intelectual de los requerimientos de representación significa que, tratándose de actividades educativas, quienes aprenden deben animarse a jugar con la información, a combinar hechos y evidencias con ideas, a sintetizar, generalizar y hacer hipótesis, a llegar a conclusiones y a generar interpretaciones. En este sentido, para llegar a un cuerpo de información y de comprensión holística a un nivel superior, lo que encaja es establecer conexiones entre diferentes actividades.

La creación de medios y de entornos de apoyo educativo en las aulas escolares, representa tener en cuenta las diferencias de raza, género, clase y otros. Es con el recurso a los trabajos en grupo, la indagación individual, y jugando con los proyectos de investigación, que las tareas inclusivas se puedan llevar a buen puerto. Para ello, el entorno en el aula se ha de caracterizar: por el respeto mutuo entre profesorado y alumnado, por garantizar unos niveles óptimos de valoración social de la profesión, y por favorecer el desempeño y la confluencia de las expectativas de unas y otros. El ambiente escolar debe suscitar entusiasmo. El cuestionamiento favorece el compromiso y la responsabilidad compartida, y secundar las actividades educativas permite impulsar la participación. La cooperación, por otro lado, da un sentido positivo al trabajo, crea una buena disposición hacia éste y permite la negociación entre alumnado y profesorado sobre las tareas más apropiadas en cada situación y circunstancia.

Para garantizar el reconocimiento y la asunción de las diferencias, deviene importante respetar las identidades culturales, las creencias, las lenguas, las prácticas, los valores y los modos de conocer como, también, considerar las particularidades relativas a las diferencias de género, etnia, religión, estatus económico, edad y otros. Cuidar la inclusión en las diferentes situaciones educativas, apoyar para que se dé acomodo a ciudadanas/os de antecedentes y realidades diversas en un marco positivo, supone auspiciar experiencias innovadoras, y supone también desarrollar habilidades que favorezcan un clima positivo de colaboración, integración y desarrollo social, compartir derechos y responsabilidades, cuestionar el racismo y avalar el desarrollo de sociedades democráticas sostenibles.

El espacio abierto a las relaciones es otro de los aspectos que se contempla bajo el paraguas de unas pedagogías productivas (VV.AA. Queensland, 2002). En el contexto de unas pedagogías productivas, se aspira a construir nuevos conocimientos asociados no solo a los contenidos de las diversas áreas, sino también al desarrollo de unas habilidades, competencias y vivencias personales.

Al ponderar el valor y el significado del conocimiento escolar y de la experiencia personal, una pedagogía productiva anima a ir más allá de unos contextos instructivos. Anima a enfrentarse a unas aspiraciones de cambio, a integrar unas y otras experiencias, a impulsar el saber y la reflexión.

La disciplina de la práctica: ¿Organizadora de la vida y el desarrollo?

A la hora de educar para ayudar a que la ciudadanía crezca se debe combinar conocimiento, comprensión y participación, y esto se favorece creando formas y caminos que integren los contenidos de Ciencias, Ciencias Sociales y Tecnología, esto es, integrar la vida, la cultura y el desarrollo. La conjunción de todos ellos, permite entender el mundo, tiene un rol civilizador, e informa sobre la capacidad de decisión de las individualidades y la comunidad como elementos centrales que pueden garantizar una alfabetización científica y socio histórica.

Si las Ciencias, las Ciencias Sociales y la Tecnología, se imparten con unos criterios educativos, las y los participantes en estos procesos pueden aspirar a comprender mejor el mundo en el que viven y a tomar decisiones conscientes mientras crecen personal, social y democráticamente. Discernir lo que realmente es la sociedad, colaborar y profundizar en la agenda cívica y entender a las y los semejantes, es la aspiración. Y tanto las Ciencias, como las Ciencias Sociales, y la Tecnología, dan garantía hoy de salud y de prosperidad, estimulan el interés por la alfabetización ciudadana y despiertan la consciencia sobre los derechos humanos.

Las Ciencias tienen una relación compleja con la Tecnología, con la Cultura y la Historia. Tanto es así que interpretar la Ciencia, las Ciencias Sociales y la Tecnología sobre la base de su potencial humano ayuda a eliminar la brecha entre conocimiento y aprendizaje. La educación ambiental, pongamos por ejemplo, incluye análisis científicos, socio-históricos y tecnológicos en relación a la vida, y permite profundizar en la interacción entre alumnado, profesorado y ciudadanía en general.

Explorar la Ciencia y la Historia brinda la oportunidad de considerar las decisiones que han ido tomando las /los individuos, las comunidades y las sociedades a la hora de solucionar los problemas con los que se han ido encontrando en sus vidas. En una sociedad democrática, cuando se educa, resulta oportuno sopesar los valores que los contenidos que se imparten arrastran a la hora de insinuar el futuro en un escenario social y moral de actividad científica, histórica y tecnológica. Ahora bien, cuando se utiliza una información científica, histórica y tecnológica, como simple cuerpo de conocimiento, esta información deja de ser fuente de capacidad crítica y analítica,

y se convierte en elemento no referible en su uso.

En la promoción del pensamiento del alumnado, apelar a la objetividad en las Ciencias y en las Ciencias Sociales deja, con frecuencia, en el olvido cómo se entienden las cosas. Esto reduce y orienta el razonamiento científico a formas de conocimiento con escaso poder de transferencia. Si se quiere educar al explicar, por ejemplo, la Tecnología, ésta no puede analizarse (únicamente) como propuesta de balances unívocos. Se ha de extender también a que las y los individuos interactúen entre sí y con el mundo que les rodea buscando soluciones óptimas a unas y otras dificultades. El razonamiento instrumental, contemplado como una "enfermedad de la modernidad" (TAYLOR, 1991), circunscribe la toma de decisiones a versiones tipo cálculo coste-beneficio, y deja de lado otras preocupaciones difíciles de cuantificar y que dan soporte al bienestar humano.

La enseñanza de la Historia no puede reducirse al conocimiento de hechos objetivables. Descubrir no más que los acontecimientos cronológicos del pasado, esto es, tener un pensamiento histórico de lo que fue, o pudo ser, se vincula a movimientos de colonización del pensamiento y la acción que no encajan con las mentes de las y los estudiantes (Seixas, 2004). Mirar al pasado para entender el presente define un espacio caduco como contenido escolar, y caduco también como actividad que enseña a construir el futuro. Quienes aprenden deben descubrir las posiciones ideológicas que prefiguran la organización del conocimiento, y cómo las ideas influyen en la interpretación que se hace de los hechos. Tratándose de que la complejidad de los hechos históricos exige interpretarlos atendiendo a criterios de causalidad múltiple, tiempo histórico y comprensión histórica, el carácter formativo, funcional, socializador e instrumental de la Historia y de las Ciencias Sociales debe preservarse (Zufiaurre, 2008). Aprehender una simple perspectiva cronológica de los acontecimientos pretéritos no resulta suficiente. Lo que toca es inferir, cuestionar y elaborar las respuestas personales de unas y otros. Tal y como sostiene SEIXAS (2004), resulta importante considerar en este sentido el significado cultural, la evidencia epistemológica, la continuidad y el cambio, la evolución y el declive, la empatía, el juicio moral y la aceptación de compromisos.

En las diferentes sociedades y culturas existen unos desafíos morales y políticos que se organizan en diferentes formatos porque son, de hecho, constitutivos de una disciplina de la práctica (MacIntyre, 1981). Y lo que se impone es que el alumnado pueda ser capaz de moldear sus visiones de lo que es el progreso social, y pueda ser capaz también de saber cómo alcanzar unos objetivos y cómo proceder a la mejora de éstos, algo que es tanto como madurar.

Algunas acotaciones a favor del constructivismo social

El constructivismo social defiende que los contenidos de instrucción sean interpretados en sus circunstancias sociales y contextualiza la interacción humana en un entorno social, cultural, y físico. Desde premisas constructivistas, el conocimiento se crea, o construye, en la medida en la que conduce a otro nuevo. No hay un saber absoluto, ni una absoluta verdad. Cualquier elaboración, o construcción de conceptos, tiene un carácter individual y acontece en unos ámbitos sociales en los que existen diferentes modos de construcción compartida (Tehrhart, 2003, págs. 32-33), los cuales se amplían a la praxis en la acción.

Bajo premisas constructivistas sociales, el aprendizaje se desarrolla en actos de construcción y reconstrucción que guían y dirigen el conocimiento hacia estadios superiores de un saber más sabio. Según esto, el aprendizaje no está divorciado de las situaciones reales de la vida y encuentra apoyo en una zona de desarrollo próximo. El aprendizaje no está dirigido desde fuera y no deriva de conjuntos predefinidos de conocimiento. Las aproximaciones constructivista sociales se sostienen sobre la base de su previsible aplicabilidad y utilidad y, en su praxis, tienen en cuenta el aprendizaje situacional y el aprendizaje supervisado, la resolución de problemas, la sistematización y la interacción en contextos de cooperación y de participación activa. Bajo premisas constructivista sociales hay que ir más allá de la organización y de la presentación de unas materias disciplinares. Resulta importante incluir argumentos morales y compromisos éticos, y no procede ceñirse a dimensiones cognitivas individuales ni tampoco a simples relaciones medios-fines. Bajo premisas constructivista sociales el profesorado actúa como mediador y debe tener una imagen de lo que entiende es adecuado, según sea, o entienda, su concepto de ciudadanía y civilidad.

En el marco de unas aspiraciones constructivista sociales quienes aprenden deben pensar sobre lo que es bueno para la sociedad, y cómo la alfabetización científica, sociohistórica y tecnológica, contribuye al bien educativo. Este tipo de educación, e instrucción, que se plantea sobre percepciones sociales alternativas, da un significado a la labor escolar para que las y los estudiantes se sientan responsables de su proceso de crecimiento intelectual y social. Por contra, o en contraposición a esto, cuanto más se recurre a disciplinas didácticas formalizadas, las opciones de confrontación, no de colaboración, entre profesorado y alumnado, aumentan.

La escuela como institución social se legitima a través de su oferta educativa y por el modo como la imparte. El mejor enseñar es acertar a regular la enseñanza y los aprendizajes sobre la base de diversas (e intercambiables) perspectivas de interpretación (Tehrhart, 2003, pág. 38). Secundar lo estipulado en unos libros de texto que presuponen unos compendios organizados con suficientes datos para casi necesariamente provocar repuestas correctas, distorsiona el

compromiso educativo en lo que se refiere a aspectos reales de la vida. Más cuando quienes aprenden están implicados en los problemas que les afectan, aprovechan la oportunidad para buscar y conseguir soluciones y alternativas.

La enseñanza sirve de organizadora de los aprendizajes. Puede, pues, favorecer la inclusión de las y los estudiantes en un proceso educativo en el que participan profesorado, estudiantes, familias e instituciones sociales. Cualquier impedimento que se pueda encontrar en estos procesos dificulta la enseñanza y la participación, y delimita no más que contingencias de unos entornos sociales y culturales que arrastran diferentes expectativas, deseos y emociones y que también obstaculizan la manera de interpretar las nociones de comunidad, integración, cohesión social, participación y desarrollo.

Otros caminos para la educación. Más allá de Paulo Freire

De la misma manera que los primeros pensadores desafiaron el cambio más allá de los resultados de las guerras napoleónicas, la Primera Guerra Mundial, o la revolución rusa, educadores de la segunda mitad del siglo XX comienzan a plantearse nuevos desafíos para trazar un final, o agostar, los caminos del modernismo. La escolarización modernista dio en sus primeros tiempos alas a la creación de los estados nación y al desarrollo de las lenguas vernáculas. A partir del siglo XVII, avaló idénticamente el despertar de formas republicanas de gobierno y de ordenación de lo escolar (Thröler, Popkewitz y Labaree, 2011, pág. XIII). Pero este modelo de evolución entró en crisis durante la Ilustración Europea, que es cuando formas más universales de democracia y de gobierno ganan prominencia, mientras que las nociones de igualdad, tolerancia y dignidad ocupan un espacio que no lograron los siglos XIX y XX. Sin embargo, con la perspectiva del tiempo, se constata que la revolución ilustrada universal no se había cumplimentado y esto es así aun cuando las formas de escolarización que emergen en el siglo XVI habían corrido un trecho.

Los esfuerzos de educadores y pensadores de los siglos XIX y XX, en el discurrir de Fröebel a Montessori y Freire, priorizaron formas de actividad para organizar las enseñanzas y para facilitar los aprendizajes. El cuestionamiento de la educación moderna que plantea Paulo Freire marca un punto álgido en la crisis modernista en educación. Pero existen otros autores que reflexionan también sobre esto mismo. Ejemplos que hacen referencia, por ejemplo, a situaciones de ruptura con el orden modernista (Hamilton, McWilliam, 2001), son las novelas de Edward Blishen: "Roaring Boys: a schoolmaster's agony" (1955), de Evan Hunter: "Blackboard jungle" (1954), de E. Braithwhite: "To Sir with love: Reminiscences of a negro teacher in London" (1959), y de R. Kaufman: "Up the down staircase" (1966), todas ellas publicadas y transformadas en películas,

como también lo son la de D. Kozol: "Death at an early age: The destruction of the hearts and minds on negro children in the Boston public schools" (1968), y de A. Kohl: "36 children" (1968). Otras obras y autores que retoman perspectivas similares de análisis, y que apoyan una educación basada en la actividad, mientras que de crítica a la teoría curricular modernista son: "Beyond progressive education" (Jones, 1983), "Erasmus, Gates and the end of currículum" (Reid, 1997), "Towards a renaissance in currículum theory and development in the EE. UU." (Wragga y Hlebowitsh, 2003), "Can schools educate?" (Pateman, 2003). Pero además de éstas, procede también considerar en un sentido similar otros trabajos que plantean la revisión de la obra y de las aportaciones de Dewey.

Así por ejemplo, las aportaciones de L. Stenhouse (1975), D. Schon (1983), J. Schwab (1978), se apoyan en las ideas de Dewey en relación a la práctica reflexiva. Todos ellos comparten la visión de Schwab (ibid) de que el pensamiento curricular está moribundo y de que, en un contexto de la situación en el que el clima político dominante apoya la privatización y la fragmentación, los posicionamientos escolares normativos traslucen currícula nacionales netamente tecnocráticos. SCHWAB, tal y como sostiene en la reunión de la Conferencia Americana de Educación de 1969, entiende que los currículos a prueba del profesor aparecen como una intentona fuera de lugar de definir el universo de objetivos instruccionales relevantes para la escolarización. El mismo Schwab, al igual que Stenhouse, plantean que la formulación curricular debe iniciarse con la deliberación sobre la práctica didáctica, porque cada actividad de enseñanza es un experimento de ensayo y error cuyos resultados deben ser tratados con la necesaria precaución y reflexión.

Según estos tres pensadores educativos: Stenhouse, Schon, y Schwab, las y los prácticos deben identificar sus propios problemas y los recursos disponibles para ello, sin considerar tanto las formulaciones de las autoridades educativas. Deliberar posibilita al profesorado situar su práctica y teorizarla. Deliberar puede ayudar a cambiar situaciones problemáticas inciertas en situaciones problemáticas previstas que se pueden solucionar y evaluar. Esta percepción, por otro lado, y además, guarda también una cierta correspondencia con las aproximaciones didácticas de otros autores del siglo XX. Refinar las prácticas evoluciona de este modo a una actividad en espiral que permite a las y los prácticos a compartir consciencia sobre lo que hacen, y permite también desarrollar nuevas formas de práctica.

A esta misma inquietud y reflexión se unen pensadores angloamericanos, tales como Fullan (1986, 1999, 2001 a y b), Fullan y col., 1997, 1998, 2002), Hargreaves y col. (2001), Rudduck (1990), entre otros, en su teorización en relación a la innovación y el cambio para mejor hacer. Y desde unas y otras posiciones, las limitaciones que siguen existiendo en la literatura curricular

levantan tensiones que, a día de hoy, aún perduran. Estas tensiones pueden también interpretarse como una representación clara de la pelea ideológica entre aspiraciones democráticas liberales y aspiraciones sistémicas de mercado, tal cual señaladas por Humboldt. Estas tensiones que se movilizan entre la idea de reforzar la autonomía profesional, pero también el mandato normativo, limitan el desarrollo de la educación escolarizadora. En este sentido se cumple lo que Rizvi y Lingard (2010, págs. 20-21) sostienen: que las presiones para elaborar unas regulaciones rápidas de todo lo concerniente al campo educativo, empujan a que las estrategias neoliberales deriven hacia prácticas conservadoras. Como resultado, los profesionales de la educación se muestran cada vez más escépticos ante el cambio, y la fatiga y la abulia a la hora de acometer las reformas marcan su consecuencia en la resistencia pasiva de los profesionales encargados de implementar, o desarrollar, opciones de cambio curricular y educativo.

La espiral de deliberación y reflexión deviene también central en otros modos y maneras de teorizar la práctica. Stephen Kemmis (1988, 1989, 1990), por ejemplo, avanza el "más allá de la teoría de la reproducción" y, años después, evoluciona hacia propuestas que se sostienen en clave de: "arquitecturas y ecologías de las prácticas" (Kemmis y Grootenboer, 2008; Kemmis y col., 2009; Edwards-Groves y col., 2010) referenciando ahora posicionamientos investigadores prácticos pero también organizacionales. Por su parte, Kincheloe, en McLaren, Kincheloe y col. (2008, págs. 25-67) sugiere que en el territorio amplio de opciones a favor de la transformación, lo que encaja es buscar puntos de encuentro y abordar la complejidad y la complementariedad de unas y otras propuestas en un sentido amplio e integrador buscando lo mejor para avanzar. Otras aportaciones que marcan un desafío al estado de inanición en la teoría y la práctica curricular en estos últimos treinta años, las encontramos en los trabajos de Arnot, David y Weiner (1999), de Hammersley (1990), y otros, que desde posicionamientos etnográficos y de género insisten en las deficiencias del pensamiento ilustrado. Se trata, con todo, de tendencias de crítica social, reflexión y acción, en las que los posicionamientos de Foucault (1972, 1974), Giroux (1988) Popkewitz (1987), McLaren (1998)…, pero también, las versiones post coloniales de McCarthy (1990, 1998, 2005), Battista (2000), Ghandhi (1998), Basit y Tomlinson (2012), y otros, cobran un significado.

La literatura de la Investigación Acción (véase Carr y Kemmis (1986), Hollingsworth (1997), Pine (2008), McNiff y Whitehead (2011), ocupa también en esta deliberación postmoderna un lugar y espacio que procede destacar. Así, por ejemplo, en un volumen que combina discusión y deliberación, reflexión y acción, y crítica científica de la práctica educativa de Joseph Dunne: "Back to the Rough Ground: Practical Judgement and the lure of technique", Dunne (1997) trata de identificar el desorden en el conocimiento práctico y lo describe sin

reducirlo a libro de recetas. En esta obra, la vulnerabilidad de los asuntos humanos queda clara y se extiende más allá de lo que el autor, o los lectores, pueden absorber (ibid, 1997, págs. 12, 21). Refiere, por ejemplo, las relaciones en un ámbito didáctico entre comprensión práctica y habilidades artesanas, pero también referencia lo que en la historia de las ideas podría quedar marcado por las aportaciones de Ludwig Wittgenstein de regreso a los fundamentos rememorando a Aristóteles quien, en su Ética, recoge el pensamiento seminal clave de la sabiduría práctica: phröenesis.

Desde posicionamientos territorialmente distantes del mundo angloamericano, resulta oportuno nombrar también, e igualmente, las perspectivas de la educación para la liberación apoyadas en prácticas curriculares que se proponen en las opciones de "Investigación Acción Participativa" a partir de Orlando Fals Bordá (1925-2008), y otros (Arman y Fals Bordá; 1992, Bordá y Rahman, 1991), quienes combinan investigación, teoría y participación activa; y de "Investigación Acción Colaborativa" (Pine, 1981 a y b; Oja y Simulyan, 1983; Bartolomé y Anguera, 1990)[7], o también, la teorización antropológica en didáctica (Wozniak y col. 2010). En Europa, la inquietud analítica se extiende al desarrollo de teorías, transposiciones e ingenierías didácticas (Kansanen y col., 2000; Brousseau, 1990, 1999, 2007; Chevallard, 1997; Compayré, 2005; Shadowsky, 2009; Buchberger y col., 2000), pero igualmente, y además, planteamientos reguladores de competencias que muchas veces no ofrecen tanta permeabilidad ni soluciones (Belletich, 2011; Zufiaurre, Albertín, 2010).

En este punto, procede recordar que los formatos de análisis didáctico se vienen formulando principalmente sobre la base de las ideas originales de Herbart en relación a la mente y cognición, pero descuidan la oportuna actualización de las raíces constructivistas (Belletich, 2011) al mirar en cierto sentido a los regímenes instructivos del pasado. Esto marca que, si bien los seres humanos pueden desarrollarse a través de unos estadios de pensamiento y de acción, las herramientas y las tecnologías de aprendizaje pueden no ser solución de y para una acertada educación, y de y para un acertado régimen de escolarización. Procedería pues repensarlas (Nordkvelle, 2004). Sobre estas mismas bases, diferentes investigadores indagan sobre temáticas educativas en su búsqueda de combinaciones entre eficiencia, efectividad y equidad (Slee y col., 1998; Thrupp, 2000a y b). Pero ¿resulta posible conjuntar unos principios y unas prácticas inclusivas en un constructo moderno heredado de dominantes y dominados organizado desde la exclusión y la segregación? O, en otro sentido, las pretensiones liberadoras planteadas por Paulo Freire ¿encajan bajo unas u otras teorías instructivas?

En una sociedad confusa que se mueve entre la confianza y el recelo, el siglo XXI se plantea bajo requerimientos de reforma del sector público[8]. Pero lo que

ahora ya está claro es que, conseguir un balance correcto de buenos resultados y conseguir los oportunos niveles de inclusión social, o buscar un balance justo que pueda combinar eficiencia económica, e igualdad social, no es fácil. Es obvio que la evaluación del cumplimiento escolar, y la representación de las actuaciones escolares pueden servir como garantía de un cabal ejercicio contable, de orientación y dirección de las escuelas, y de apoyo y guía de la práctica profesional. Mas la complacencia en este tipo de resultados empuja hacia la inhibición en la consecución de unas metas y unos objetivos más creativos y proactivos.

Las pedagogías y las técnicas necesitan adaptarse a las circunstancias y aspiraciones de una sociedad en cambio. Pero estos cambios tienen también una dimensión disfuncional. No dan respuesta a la democratización gradual de la vida pública y de la sociedad civil tiempos después de las guerras. Y con todo, para finales del siglo XX, la escolarización pública, o popular, evoluciona a acomodarse a unos requerimientos neoliberales cuyo fracaso es palmario a la luz de la crisis de 2008. Fue entre los siglos XVI y XIX, que la escolarización se reforma y evoluciona de la elocuencia y la comprensión filosófica a las humanidades pragmáticas, y de la erudición a la dialéctica, al tiempo que se va trazando el despertar de la revolución científica con el auge del racionalismo y el interés por lo natural. El siguiente gran salto es la superación de la textualización como opción educativa, la organización a la instrucción y el énfasis en el método en clave de desarrollo, mientras que la asociación entre conocimiento pedagógico y filosofía científica, y entre pensamiento y desarrollo humano. La defensa del republicanismo y de la instrucción pública, marca al tiempo el desarrollo de la escolarización moderna occidental, y esto refiere por otro lado unas opciones de alfabetización popular merced al salto del discurso a la lectura, la escritura y la aritmética, y su progresión hacia un formato de instrucción racional.

En el siglo XX, la escolarización toma en cuenta las teorías de capital humano y los requerimientos de desarrollo económico: educación de las masas para una sociedad en la que la electrificación y los modelos de producción consecuentes, marcan la superación de técnicas derivadas de la máquina de vapor y se orientan hacia un modelo de desarrollo abierto primero a opciones de crecimiento urbano y, solo después, a la globalización y la tecnología. A partir del 2008, la crisis bancaria internacional que se extiende a una crisis económica y política más general, ha demostrado la debilidad, si no el fracaso, del neoliberalismo. Y una cosa debe quedar clara, que no es fácil reducir la educación y la escolarización a operaciones tecnocráticas, de producción de mercancía para exportar de una a otra nación. La evolución histórica en la educación y la escolarización desde los siglos XV y XVI, evidencia que el futuro se abre al desarrollo de una plantilla humana preparada para una sociedad de aprendizaje democrático.

Conclusiones

A lo largo del tiempo, la educación y la escolarización se han ido adaptando, en general, a las diferentes demandas religiosas, políticas y económicas, pero no tanto ni así a las demandas de liberación tal y como lo refiere Paulo Freire. El camino hoy abierto es, a partir de aquí, el de construir: una escuela activa y eficiente para una sociedad popular que opere como garantía de diversidad, de inclusión, de tolerancia, de paz y de humanismo, y que funcione como fuerza positiva para promover el progreso y la dignidad de las personas sirviéndole a su vez de guía para su pensamiento y acción, algo que años atrás propuso Freinet (1972) en respuesta a los horrores de la guerra.

Las premisas expuestas encuentran defensa en los análisis de las versiones que han caracterizado a la educación y la escolarización en el pasado, pero ofrecen también un escenario alternativo que permite el desarrollo de prácticas reflexivas donde se aprecia una conjunción diferente, más suelta, entre comprensión y conocimiento, y donde se percibe el alcance del currículum como plan y de la pedagogía como praxis. Se trata, en cualquier caso, de ofrecer una trayectoria racional organizativa que va más allá de una concepción de la escolarización como mera instrucción, y que se encamina en progresión al desarrollo de opciones de escolarización democráticas y pluralistas, apoyando para ello un perfil amplio de inclusión.

Durante el siglo XX, la educación y la escolarización, y la fenomenología misma de la globalización, plantean una serie de conflictos entre grupos de presión parafraseados por las fuerzas de la burocracia que siguen las inercias del pasado. La democracia parlamentaria de políticos y burócratas, sometida a un cúmulo de adversarios imaginarios, vive en permanente disfunción política como consecuencia de las contradicciones del devenir social. Mientras tanto, la fenomenología de la globalización se mueve en un contexto de caos ecológico y económico (Havel, 2004). Tanto es así que el desarrollo de una ciudadanía global no se puede sustentar en la verificación y validación de unas competencias y en la simplificación de lo escolar. Ha de ir más allá y poseer una visión que permita realzar la sabiduría cultural y moral, y que permita también crecer en justicia, igualdad y solidaridad, como garantía de un mejor futuro (Cortina, 2004). Pero para lograr esto, una de las condiciones es girar la visión a una nueva Ilustración que permita dar un encaje y actualización a los principios ilustrados de libertad, igualdad y solidaridad, en un nuevo espacio, transversal y global.

[1] Debe recordarse que esta evolución a nivel internacional, con marcada ascendencia en Europa, se sucede en España con 20-30 años de retraso. Durante el franquismo, las constantes educativas

internacionales no tuvieron eco en España. La LOGSE (1990) va a ser la primera ley educativa que defiende la igualdad de oportunidades y la justicia social, algo que en Europa se venía planteando en los años sesenta. La calidad como discurso y como aspiración práctica, no se plantea en España hasta la LOCE (2002), cuando en otros países se conoce desde los años setenta y ochenta. El equilibrio entre equidad y calidad que se formatea a partir de la LOE (2006), es una constante europea para los años 1990. Y con todo, la mayor disfuncionalidad entre los discursos y las prácticas en un contexto español (Zufiaurre, 2007 b; Zufiaurre, en Pellejero y Zufiaurre 2010, págs. 11-44), viene trazada por esta evolución a destiempo. La LOMCE (2013) regresa al discurso de la calidad y el esfuerzo y aparentemente descuida los planteamientos de equidad.

2 Desde los tiempos de la colonización española y portuguesa en Latinoamérica, las organizaciones religiosas católicas ocuparon posiciones para propagar la fe entre los incivilizados salvajes y para culturizar a los indios bajo planteamientos coloniales y de colonización. Cuando comenzaron los movimientos post-colonizadores, las organizaciones religiosas se acomodaron progresivamente a las realidades de las poblaciones de los diferentes países y, en especial, a las circunstancias que rodeaban a aquellos sectores marginados por las nuevas clases medias emergentes en unos y otros lugares. La teoría de la liberación se desarrolló, sobre todo, después de la II Guerra Mundial auspiciada desde organizaciones cristiano católicas: jesuitas, franciscanos y otras. Su móvil era llevar la fe religiosa, a la vez que protegían y apoyaban a los grupos más necesitados: clases bajas, indios y otras. Y es bajo este sustrato que la teoría de la liberación tomó forma como movimiento liberador, a la vez que dinamizador y creador de conciencias y de consciencia sobre las situaciones desiguales ante el desarrollo. Y quizás es también, por la influencia del movimiento, que la estructura jerárquica de la Iglesia católica ha sido crítica con el alcance y el vigor de estos movimientos.

3 Paulo Freire, defensor de una educación por y para la auto-concienciación, sostiene que en la medida en la que los seres humanos reflexionamos sobre los asuntos relacionados con cómo piensa la gente consciente, se nos plantea la opción de educarnos juntos. Y en la medida en la que nos educamos juntos, continuamos con nuestra investigación sobre la vida en el mundo (Freire, 1975, págs. 133-145). La educación como práctica de la libertad (Freire, 1983, 1990), referencia en este sentido la praxis y la transformación dialógica que representa que la cultura y el conocimiento no deben guardarse, o preservarse, sino problematizarse como acción y reflexión para la transformación. A partir de esto, el recurso a un diálogo crítico libre posibilita desarrollar acciones con las y los oprimidos en su búsqueda de la libertad, mediando discusión abierta, trabajo cooperativo, codificando y decodificando información, a la vez que evaluándola y abriéndose a unos compromisos de liberación. En este formato, la educación como práctica de libertad no puede ser compatible con las pedagogías y las prácticas de dominación.

4 Se trata de grupos ignorados y ocultos durante la modernidad que, desde los años 1960/1970, ganan protagonismo. Algunos/as investigadores categorizan a estos movimientos como "los ismos" porque la pretensión de unas y otras opciones alternativas es, en cualquier caso, la de desvelar aquello que en la modernidad quedaba oculto y marginado, como no existente y peligroso, cuando en realidad se trataba de territorios excluidos de los beneficios de unos modos de desarrollo moderno androcéntrico, culturalmente sesgado, racista e imperialista.

5 La evolución de las tareas escolares ha llevado de forma inevitable a que el profesorado esté acuciado por la escasez de tiempo para hacer todo lo que debe hacer: programar, ejercer como docente, cuidar el clima del aula, coordinarse con sus pares, interactuar con los grupos e individualidades, trabajar de forma coordinada, asistir a las familias, a su alumnado, preparar múltiples proyectos de acción: educativos, curriculares, de orientación y de atención a las diversidades, acompañamiento, evaluar, y un largo etc.

6 Reformar la educación, imitando lo que otros hacen, no ha abierto nuevas vías para mejorar ésta por el hecho de ignorar las realidades de partida. Las reformas de la educación han confundido el desarrollo de lo educativo y escolar (Fullan, 1986, 2001 a, b; Fullan, Hargreaves, y col. 1997), han desubicado las prácticas y han estigmatizado los usos del lenguaje educativo que inducen a malinterpretaciones en las referencias discursivas, en las prácticas posibles, y en las confluencias de significados tratándose de

referenciar unas y otras implicaciones de calidad, de actuación profesional, de inclusión y desarrollo democrático como también, tratándose de interpretar el desarrollo, la capacitación, la crianza, el crecimiento, la formación, y un largo etc.

7 Se trata de movimientos que se caracterizan por la crítica política a la dominación, o también, relacionados con la teoría de la liberación, o la educación para la liberación. En su evolución en el tiempo, y ya desde los años 70, van buscando puntos de convergencia con diferentes tendencias investigadoras en la línea de la investigación acción crítica (Grundy, 1987; Kemmis, 1990) y la investigación participativa (Arman, Fals Bordá, 1992). Y es así cómo se vienen categorizando en los Encuentros anuales de la Action Resarch Network (CARN). Pero mientras tanto, y además, nuevos formatos de indagación van tomando forma en el tiempo en esta línea con apenas diferencias entre unos y otros, véase las opciones de "Action Learning" (aprendizaje en la acción), de "Participatory Action" (acción participativa), probablemente las más populares en el entorno de instancias transnacionales hoy.

8 Los requerimientos que se plantean en relación a la educación y la escolarización en el siglo XXI, empujan evidentemente a cambios en las materias escolares, a cambios en las disciplinas de la escolarización y también a cambios en la organización disciplinada de las actuaciones escolares. Esta es la opción que se puede y debe tomar para estimular el aprendizaje desde una multiplicidad de perspectivas inmersos como estamos en una sociedad del conocimiento en la que debemos poder ser capaces de desarrollar una economía del conocimiento.

EPÍLOGO

Cerrando brechas y abriendo caminos en educación

Introducción

En la cultura inglesa, un Epílogo se prepara mayormente al margen del trabajo central. Es un sumario y en las obras de W. Shakespeare toma el formato de reflexión final. Este Epílogo que aquí recogemos opta por el formato de un capítulo adjunto que se abre a unas reflexiones para complementar el argumento principal, pero también opta por revisar algunos de los temas tratados en capítulos previos, y se extiende a ampliar las reflexiones a desafíos que hoy corresponde considerar. Comenzamos así pues este Epílogo tomando en consideración que la educación y la escolarización se han desplazado en el tiempo de: cuidar básicamente la instrucción de las élites a la obligatoriedad de hacerlo con todas las clases sociales, y que este proceso de cambio de orientación evoca variedad de interpretaciones y respuestas, en los diferentes lugares.

Algunos pensadores asocian estos hechos con el menoscabo de los estándares educativos y opinan que es ineludible el regreso a la diferenciación para reestablecerlos. Otros, tienen un posicionamiento no tan selectivo y sostienen que la homogeneidad de la especie humana permite la valoración de la equidad como condición de progreso. En el primer caso, la solución es mantener la exclusión. En el segundo, la exclusión es el verdadero problema. Desde esta segunda posición, el riesgo que se plantea es que puede conducir al déficit democrático, a la minimización de las redes de soporte, a la marginación en el mercado laboral y a una pobre representación educativa y escolar que potencia la alienación social y que crea un caldo de cultivo para el desencanto y las privaciones (Vinson, 2009, pág. 7).

Los anales de los primeros tiempos de la escolarización quedaron marcados por la pretensión de establecer puentes de entendimiento entre religión y política. Después, por establecer vínculos entre economía y política. Y esto marca el desarrollo de la escolarización en las sociedades industrializadas. Son tiempos en los que los intereses sectoriales, las ideas de control y la ciudadanía marginada,

especialmente los grupos sociales minoritarios, comienzan a tomar formas de reivindicación que aún se mantienen. Viviendo como vivimos en un mundo interconectado en el que unos dependemos de otros para sobrevivir (Chomsky y Dieterich, 1997), y en el que no es fácil comprender las repercusiones de unos modelos de organización social cimentados en la diferenciación, o en la equidad, el resultado de tal situación es que la población se desilusiona.

Pero siendo como es también evidente que la exclusión social lesiona los derechos de las individualidades, y por ende de toda la comunidad, y que impide el desarrollo razonable de la economía y de la política (Warschauer, 2002), lo que hoy procede es buscar alternativas originales para que todos los colectivos puedan prosperar bajo el paraguas de unos valores ciudadanos compartidos y consensuados. Del mismo modo, hoy conviene examinar cuáles son las condiciones sociales más adecuadas para impulsar prácticas innovadoras tanto a nivel global como glocal.

A lo largo del siglo XX, han fracasado las reformas educativas por más decantadas hacia las demandas políticas que a las aspiraciones del profesorado (Fullan y col., 1998; Fullan, 1986, 2001 a y b). La expansión de la escolarización obligatoria ha exigido diversas respuestas, pero en la medida en la que se ha dado más prominencia al desarrollo cognitivo que a las experiencias emocionales en la transmisión del conocimiento, lo que ha entrado en riesgo es la democracia, la libertad, la tolerancia, la igualdad, la verdad, el respeto y la autonomía (Murphy y Gipps, 1996). Los requerimientos de ciudadanos y ciudadanas más competentes que puedan navegar en la arena global, social, económica, política y educativa, representan el desafío del siglo XXI. El desarrollo transnacional abierto, afecta hoy a la agenda de los seres humanos y dibuja un reto: reculturizar o reinventar tanto la educación como la escolarización para recomenzar.

Cerrando brechas: En la búsqueda de una voz educativa

En esta obra disertamos sobre la distinción entre educación y escolarización y esto nos da pie para construir una argumentación. A principios del siglo XXI, la escolarización ha entrado en una nueva fase en su historia. Queda claro que tiene un principio, tiene un intermedio, pero ¿tiene acaso un final? Esta es una pregunta que hoy podemos elevar a todas las instituciones comprometidas con la educación, pero queda claro que cualquier argumentación que se pueda hacer al respecto por unas y otros, nunca podrá ser neutral.

De la misma manera que la lógica y la dialéctica tuvieron su importancia en la creación de los regímenes curriculares propios de la escolarización moderna, los dos autores de esta obra somos conscientes de que hacemos esta propuesta en clave de pensamiento dialéctico y de persuasión (Leith, 2011) para abrir el

debate a una discusión entretenida, pero con significado, con la pretensión de auspiciar el ejercicio de una práctica educativa documentada desde la literatura y así poder hacer un juicio sobre la realidad. Es así como hemos podido unir un conjunto de ideas y de fuentes, que hemos conseguido conscientemente formatear como un modo de exploración que deja clara la distinción entre educación y escolarización.

Los autores de la obra hemos localizado evidencias y hemos formateado nuestra narrativa para hacer unas aportaciones específicas al debate más allá de cualquier discusión sobre el mercado, el neoliberalismo, y el neo-corporativismo, que es lo que hoy ocupa la agenda de los tiempos. Nuestra pretensión es recuperar una voz educativa autónoma que sirva de puente, o de cierre, de la brecha abierta entre educación y escolarización. Somos conscientes, sin embargo, de que estos análisis tropiezan evidentemente con dificultades porque se enfrentan:

Por un lado, a los mitos del romanticismo: la era dorada de tiempos pasados, en nuestro caso, el humanismo. Grafton y Jardine (1986, págs. 1-3) referencian así, por ejemplo, los ideales educativos de Guarino Guarini de Verona (1373-1460) a quien describen como: "el profesor más espléndido en un siglo de grandes profesores"… "Guarino usa los clichés de Cicerón como ejemplificación elegante pero común". Y esto lo expresa con las siguientes palabras "qué mejor objetivo para nuestros pensamientos y esfuerzos que utilizar los preceptos que puedan servir de guía y gobierno … esta es la filosofía que tiempos atrás permitía que los hombres salvajes evolucionaran a una condición doméstica y gentil … que les abre al mundo de las leyes para ser parte de la sociedad civil".

Pero aun considerando de este modo la dialéctica persuasiva de Guarini, Grafton y Jardine (ibid, pág. XV) consideran que Guarini oscurecía el juicio intelectual de muchos defensores de las Humanidades (o las Artes Liberales) quienes se veían a sí mismos como guardianes de la civilización europea. De hecho, es esta distinción entre educación liberal y no liberal, la que delimita el alcance, no precisamente de la escolarización en un sentido general, sino de la escolarización moderna (post-medieval), tratándose de que las prácticas educativas pre-liberales se asociaban a formas tempranas de escolarización durante la edad media: véase la memorización en formato de catequesis.

Por otro lado, y en otro sentido, el significado de la utopía que mira a un mundo que (aún) no existe, y que se ejemplifica en obras que concluyen en un manifiesto, un sueño de autor que ofrece salidas a una crisis que el mismo autor describe. Ahora bien, los sueños son visiones que trazan un divorcio del mundo de las políticas prácticas y, como tales análisis, los sueños tienen errores porque buscan un contexto inexistente para la educación y la escolarización. Esta obra no busca su promoción en un escenario utópico en el que contextualizar los

aprendizajes y no puede, por tanto, concluir con una selección, o lista, de eslóganes de campaña. Antes bien, la obra aspira a ser una fuente de inspiración abierta a la incertidumbre del "dónde estamos" y "adónde vamos".

El libro se ha formateado a partir de conversaciones entre los dos autores. Hemos partido del léxico educativo y escolar, en sus usos, significantes y significados en el tiempo y los diferentes lugares, y hemos tratado, por tanto, de identificar conceptos que han iluminado la acumulación, codificación y transmisión de la experiencia humana. Los logros renacentistas y los ilustrados nos han marcado. Es a partir de aquí que elevamos nuestra presunción de auspiciar un nuevo humanismo educativo que se apoya en el intercambio de experiencias y comprensión desde la tolerancia y la integración de todas y todos. En la selección de los contenidos de la obra, y la consiguiente exclusión de otros, creemos que hemos sido capaces de crear una narrativa, o un conjunto de ideas, que pueden considerarse nuestro currículum y, la forma de presentar estas ideas, marca el inicio de nuestra conversación didáctica.

El Modernismo: Sus límites y desafíos

Los autores hemos elegido el término modernismo como concepto guía para esta obra. La modernidad, como época histórica, sucede a la edad media (años 1400). Eran tiempos en los que el humanismo reemplaza el dualismo de que el mundo gira según los designios de Dios y encuentra apoyo en la fortuna, o el éxito. El inicio del modernismo coincide con el inicio del humanismo y representa, en otras palabras, el período renacentista en la historia humana. Esto es, coincide con un período en el que la humanidad se contempla como tercera fuerza en la ordenación del mundo, sus habitantes y sus trabajos. Y fueron algunos acontecimientos del siglo XX, principalmente la II Guerra Mundial, pero también, la crisis de Wall Street de 1929, o el Holocausto, los que plantean dudas sobre la narrativa en relación al progreso y la democracia que pretendía auspiciar el modernismo.

La problemática que se plantea a la escolarización a finales del siglo XX, aparece también como un síntoma de la crisis del modernismo. Pero, ¿qué es lo que marca el final de una era? Cuando un salto, o una vuelta de tuerca, se convierte en revolución y, más aún, si la revolución se entiende como proceso más que como suceso ¿qué pasa? El salto del vocablo syllabus (programa) al vocablo didáctica, como términos que dieron forma a la escolarización moderna, fue de más de 100 años. Los inicios de la escolarización moderna, por tanto: ¿se pueden contemplar como una revolución?, o ¿cómo una sucesión de cambios paulatinos? Y relacionado con esto, ¿será mejor usar el término modernidad tardía, o postmodernidad, para acotar estos saltos?

Independientemente de la perspectiva por la que se pueda optar, el punto de partida de la escolarización moderna supuso una clara intervención en la historia de la educación. Su resultado fue así complejo, y esto no se puede resumir a un simple paralelismo, o dualismo, entre educación versus escolarización. Esto a todas luces es una herramienta retórica, como también lo es la diferenciación entre educación formal e informal. Los seres humanos tienen su/s propias/s mente/s, y su mente la pueden aplicar de diferentes maneras cuando se les enfrenta, sea con las posibilidades educativas informales, o con los regímenes instructivos formales de escolarización. Unas y otras posibilidades están mediadas por la mentalidad, tanto del profesor/a como del alumnado, y por sus acciones. La actividad mental, o manual, resulta intrínseca al hecho de avanzar en el aprendizaje y puede acontecer en los confines de la escuela de la misma manera que la provisión educativa fuera de la escuela puede orientarse hacia el adoctrinamiento.

Educación, Pedagogía, Escolarización

Los dos autores de esta obra hemos intentado también clarificar las diferencias, si las hubiera, entre educación y pedagogía. Ambos vocablos marcan un proceso en la dirección de la vida, y hasta ese punto pueden considerarse sinónimos. De hecho, la educación tiene raíces latinas y la pedagogía viene del griego clásico. Los dos vocablos denotan un proceso de conclusión, o guía, que referencia juventud mientras la andragogia marca un nivel en la dirección de adultos. El término griego tiene un formato similar al vocablo demagogia y, según refiere el diccionario, tiene una doble connotación, en un sentido positivo referencia liderazgo, en otro peyorativo, refiere orador de multitudes, agitador político, divisorio y facineroso. ¿Tiene acaso esta doble connotación algún significado en el pensamiento educativo? Probablemente el vocablo pedagogía puede tener una doble connotación al diferenciar entre profesor y maestro de escuela. Y esto marca una distinción similar entre líder de raza o líder por oficio.

En la lengua inglesa hacer distinción entre pedagogía y educación es complicado, pero se puede bien distinguir entre pedagogía y escolarización. Pedagogía es sinónimo de crianza en el sentido de compromiso con la vida, no tanto con el trabajo, el servicio militar, la maternidad, o la educación superior. Una tarea importante del pedagogo es la de identificar lo que constituye la vida y vivir. Un pedagogo, o profesor, tiene la responsabilidad de preparar otras personas para la vida. Pero esta responsabilidad puede ser, a veces, momentánea, tratándose de modelar una forma particular de conducta en la confianza de que otros lo hagan del mismo modo. Pero la responsabilidad del pedagogo también puede ir más allá de la del maestro de escuela. Puede llegar a

ser cuidador y guardián. Cuando los maestros de escuela trabajan como ayudantes (a quienes en los países nórdicos se les denomina pedagogos), sus responsabilidades se acercan más a cuestiones de la vida antes que en relación al conocimiento. El compromiso de las y los pedagogos se ocupa así de tareas diarias: asegurarse de que niños/as se lavan las manos, van al baño, se visten y desvisten apropiadamente cuando llegan a la escuela, etc.

Otro rasgo recurrente para diferenciar entre educación y pedagogía se aproxima a la resolución de la paradoja de Meno, a decir: "¿si sabes hacia dónde vas, por qué vas allá, y si no sabes hacia dónde vas, como lo sabrás cuando llegues allá?". Según esto, la educación y la escolarización no son simples actividades externas que formatean las consciencias de quienes aprenden. Los seres humanos no son pelotas inertes de billar. Tienen unos deseos, una consciencia, una posibilidad de abrirse a sus propios pensamientos, de actuar en su medio para cambiar ellos mismos lo que les rodea. Dos años después de que Ken Keysey publicara: "Alguien voló sobre el nido del cuco" (1962), Ken charlaba en un autobús en una excursión de campo en Nueva York, con amigos, familiares y fans. Al anunciar su destino, mezclaban casualmente la siguiente parada con "el futuro" (furthur, mezcla de further y future en inglés) y resolvían así la paradoja de Meno tal y como lo recogía en su obra Wolfe (1969). La educación y la escolarización se alimentan idénticamente la una a la otra.

La escolarización tal y como la suscribimos los autores de esta obra, marca el regreso a la práctica medieval pre-moderna de endoctrinación. Imbuye una doctrina, idea u opinión. Sin embargo, para quienes en el siglo XXI se creen antes profesores que maestros de escuela, esta caracterización puede ser un insulto. Pero si bien es cierto que las y los maestros de escuela enseñan según una agenda diferente a la de antaño, ésta es una agenda no únicamente establecida por ellos y ellas, sino por agencias y autoridades externas. Sus enseñanzas, por tanto, pueden constituir instrucción "ex cátedra", y aún más en tiempos de globalización. Esto en latín significa "desde la silla", lo que originalmente representaba el "trono medieval de los obispos". El asiento, o la situación, para el aprendizaje de un maestro de escuela, hoy es otro. Cada maestro o maestra debe ser fiel a la autoridad externa a la que se ciñe, y debe operar según sean las relaciones de poder establecidas en sus prácticas. Las y los maestros/as juegan aún este rol pedagógico y se presentan como profesores en un mundo de maestros de escuela. Y para defender su estatus, se apoyan muchas veces en concepciones que se remontan a prácticas pasadas. En este contexto, ¿se les puede considerar profesionales que siguen una vocación?

El estatus de maestro de escuela como profesional que sigue su vocación, se aleja gradualmente en el siglo XX. La asunción de que las metodologías científicas pueden garantizar la certidumbre moral, va ocupando un espacio de reemplazo.

El uso de las tecnologías de gestión que se construyen sobre el mantra de: "si no se puede medir, no se puede manejar", empuja a que la enseñanza escolar se reduzca a una versión en formato de "entrega-reparto", neologismo éste que PRING (2013, pág. 31) describe como ejemplificación del nuevo lenguaje totalitario que excluye cualquier pensamiento alternativo, y que denota un mundo ficticio, según propuesta de George Orwell (1949) en su novela "1984". Orwell, presenta su nuevo lenguaje como privado, o dialecto, de una élite autoritaria que lo usa para enmascarar sus roles y privilegios sociales.

Pero también hay otro aspecto en este lenguaje de "reparto". Asumir que el régimen de "entrega-reparto" gana prominencia como parte de la mercantilización de lo escolar es incorrecto porque, según fuentes de Diccionario, ya en el siglo XVII, "entregar" significaba: dejarlo libre, liberar, rescatar, salvar… Este mismo significado se incorpora en el espacio religioso: "liberarse del diablo" por mediación del rezo (Pater Noster). En palabras de Thomas Hobbes: "liberarse de la senda del pecado", esto es, el siglo XVII no referencia el mercado, antes bien, la liturgia de la Iglesia, o la pública veneración.

Erudición, Textualización y Naturaleza

El lenguaje de la gestión y del management enmascara hoy el término "educación de calidad". Y esto resulta bastante redundante en situaciones en las que los legisladores educacionales (modernos) abandonan su anterior sentido de trascendencia para comprometerse en el mundo de los gestos y las palabras en clave de representación de resultados y de auto-justificación. Esta máscara de la realidad funciona en casos como, por ejemplo, cuando en enero de 2013, el Instituto de Marketing Británico pone un anuncio en el que solicita "un director adjunto de aprendizaje", "con experiencia en aprendizaje y desarrollo", "con capacidad efectiva de liderazgo oportunamente acreditado", "con conocimiento de las mejores prácticas y experiencia en el reparto y distribución de nuevos productos"… ¿Qué puede subyacer detrás de un anuncio que presupone que se puede repartir un aprendizaje exitoso sin hacer ninguna referencia a quienes aprenden, y recurriendo a un simple eslogan de management que se remonta a las, en su día, proclamas totalizadoras de Comenius, ideológicamente sintomáticas en una fase de modernidad tardía?

En la historia de la educación occidental, y merced al empuje de la modernidad, se han venido rechazando muchas previsiones, abandonadas en su día, y que bien pueden abrir nuevos cauces para el fututo. De hecho, recuperar la idea de que toda escolarización debe ser pública, figura como intencionalidad clara para los autores de esta obra, y esto representa volver a los preceptos de Guarino en relación al humanismo, y garantizar que todos los seres humanos

puedan gobernarse cuidando para ello el entorno y la acción política orientada a una "sociedad civil". Esto significa orientar la educación pública como fenomenología global, como institución universal diferente de otras en la búsqueda de como anexar una herencia común en los confines de una propiedad privada.

Paulo Freire nos ha dado un ejemplo en relación al rol creativo de la educación tratando de despertar las conciencias. Adoptar los posicionamientos de Freire significa, sin embargo, apoyarse en el desarrollo y la dirección de las consciencias en su proceso de evolución de la opresión a la liberación. En este sentido, las prácticas auspiciadas por la ciudadanía de Sao Paulo, que puede no ser significativa en otras partes del mundo, prefigura que, en un contexto global, la glocalización es igualmente relevante porque permite trasladar las ideas de gran alcance en fragmentos (o variantes) con significado para la ciudadanía en general. El desafío de la glocalización traza así el camino en pro de la creación de experiencias de vida humanas autónomas, interdependientes y transculturales.

La escuela moderna encontró apoyo en la identificación y la transferencia de unas habilidades genéricas ligada a tiempos de transición de una instrucción carismática y personalizada: "enseño lo que soy" y su evolución a una instrucción apoyada en textos: "enseño las ideas de … Montessori" (por ejemplo). La textualización de la doctrina supuso un armazón en el desarrollo de la escuela moderna, algo que ocurre además en tiempos en los que se extiende el avance de la imprenta movible de Gutenberg. Esto da pie al subsiguiente desarrollo: la metodización de la instrucción basada en unos textos impresos que se formatean como recetas, algo a lo que contribuyen tanto los impresores, como los editores y correctores. El trabajo de unas y otros artesanos locales ayuda a la democratización del aprendizaje, y el resultado es que se van organizando formas de aprendizaje abiertas a los humanistas tempranos y accesibles a los miembros del pueblo como grupo social diferente de la nobleza, los clérigos y los campesinos. A partir de aquí, la gente común procede a organizar sus instituciones educativas conocidas como escuelas públicas para tener acceso a formas de erudición relevantes para su estatus y sus aspiraciones mercantiles y comerciales. Así evolucionan las escuelas como sector en alza en la sociedad que asocia el aprendizaje con el humanismo y que considera la escolarización como puerta de entrada a una mejora de niveles económico y político.

La expansión de la erudición, al igual que acontece con otras reformas institucionales, tiene y ha tenido un largo camino por delante desde tiempos de Peter Ramus (asesinado en 1572) a la Didáctica Magna de Comenius a mediados del XVII. La creación de la Enciclopedia y la reducción de todo el conocimiento a un currículum comprensivo, discurren paralelas al devenir de la Enciclopedia de Alsted (1630). Pero la frustración de Alsted figura también asociada a que el

contenido de la Enciclopedia se incrementa más rápidamente que la capacidad de los instructores e instruidos de organizar los textos oportunos para su impresión. Este asunto va a ser un problema perenne que se prolonga durante todo el largo proceso (moderno) de construcción curricular. Ahora bien, la textualización es también el eje de la transición de la memoria oral a la alfabetización con textos impresos, algo que más adelante evoluciona a rasgo definitorio de la escolarización popular.

A lo largo de todo el siglo XVII, la puesta al día de todos los problemas a los que se enfrentan los primeros enciclopedistas se resuelve con el recurso a la naturaleza. Hobbes, Locke y Rousseau, comienzan a partir de entonces a trazar los fundamentos del pensamiento ilustrado. El holandés Benedicto Spinoza (1632-1677) en su obra: "Tractatus Theologica Politicus" (1670), traducida del original en latín, expresa esto con claridad: "Si las mentes humanas se pudieran controlar tan fácilmente como sus lenguas, los reyes se sentarían en sus tronos con tranquilidad y los gobiernos que recurren a la coacción acabarían, … Cada uno formatearía su vida según las intenciones de los dirigentes, y según sus dictados, y podría considerar lo verdadero, o falso, el bien o el mal, lo justo o injusto… Sin embargo, se ha probado que ninguna mente humana puede depender al completo de la disposición de otras, porque nadie puede de forma consciente transferir su derecho natural de razonar de forma libre y juiciosa, y nadie puede ser obligado a hacerlo. Por esta razón, un gobierno que pretende controlar las mentes, puede llamarse tiranía" (versión de 1891, cap. 20, disponible en la red).

Percepciones como ésta de Spinoza, socaban el significado del triángulo humanista: "Dios, Éxito y Humanidad", y esto redunda en la creación de tensiones en relación a la importancia relativa de Dios y de la Humanidad. Con el tiempo, la influencia de Dios se va progresivamente desconsiderando y, a partir de Spinoza, la doble cara de la misma realidad resume la percepción de Dios y de la Naturaleza al unísono. Mientras esto acontece, las discusiones y los desacuerdos entre los pensadores del siglo XVII: Bacon, Descartes, Boyle, Newton…, se van desplazando hacia la idea de que el estado de la naturaleza no se podía considerar fijo. Los viajeros en sus expediciones, los científicos en sus laboratorios, los doctores en sus jardines botánicos…, localizan las nuevas claves y las nuevas maneras de categorizar que se iban abriendo (Jardine, 1999). Con todo, a finales del siglo XVIII la atención a la naturaleza evoluciona a constante definitoria de los tiempos. Se comienza a aceptar que el mundo es cambiante y que corresponde caracterizar los cambios como progreso. Al mismo tiempo, el fermento de estas ideas no reside ahora en unos grupos de pensadores. Se extiende desde Edimburgo, Berlín y París, a Holanda, Italia, Suiza y América. Y para principios del XIX adquiere tintes más nacionalistas como resultado de las

disputas abiertas por las guerras napoleónicas y las revoluciones francesa, suiza y norteamericana.

Escolarización y sentimientos nacionales: En la búsqueda de bienestar

El despertar de los sentimientos nacionales tiene consecuencias para la educación y la escolarización: la fragmentación de las aspiraciones Enciclopedistas que se formatean en curriculas nacionales estándares, la creación de burocracias nacionales para la gestión escolar, la organización de sistemas contrastados para la formación de maestros de escuela y diferentes énfasis en unos y otros contextos por cuanto a relaciones entre Iglesia y Estado. Pero también son tiempos en los que otras formas de escolarización van cubriendo huecos en la provisión escolar nacional de tal manera que, en el siglo XIX, y en las primeras décadas del XX, los límites entre escuelas públicas y privadas resultan difíciles de discernir cuando, además, el pago de tasas figura ligado al servicio escolar.

Ligar el ya inmanejable sistema de escolarización modernista al destino del estado de bienestar, nos plantea, sin embargo, el cuestionamiento sobre ¿qué es el bienestar? Y la respuesta a esto es que, por un lado, el bienestar representa una variante de la liberación del cielo. A este respecto, en un Informe del Gobierno Británico de 1942, el estado de bienestar se interpretaba como "liberar de deseos, enfermedades, ignorancia, miseria, pereza", pero en su acotación en el Diccionario, el bienestar incluye también la prosperidad. En su representación normativa, relacionada con la redistribución de fondos, sin embargo, lo que también se entrega es su supervivencia y problemática, porque la demanda de servicios de bienestar (que incluye la escolarización), ejerce una presión en la ordenación de las tasas e impuestos que no deja fácil, a unos y otros Estados, hacer los ajustes apropiados para evitar el riesgo de bancarrota.

La caja de pandora en relación al bienestar tiene ya, sin embargo, una trayectoria alargada que se remonta a tiempos en los que a nivel internacional se aboca a la extensión de la escolarización más allá de los límites de la provisión estatal, algo que, por ejemplo Connell (1980, págs. 17 y 243) recoge como "el despertar educativo" que se da entre 1900 y 1916, pero después, y también durante todo el siglo XX, a excepción de los intervalos totalitarios. Este despertar, tal cual referido en diferentes culturas y lenguajes, toma diferentes formatos designados principalmente como nueva educación. Los intervalos totalitarios, que se dan especialmente en Japón, Alemania e Italia entre 1919 y 1939, ensombrecen el desarrollo educativo, y vienen siendo considerados, a veces, como el símbolo de la crisis terminal del modernismo. Estos momentos de

oscurantismo sugieren, además, que los procesos de escolarización no conducen inevitablemente al progreso, pero tampoco son sencillos de conducir. Por ejemplo, en los años 1960, cuando se toma como iniciativa desarrollar nuevas políticas de gestión, lo que se busca es transferir una serie de prácticas refinadas en el comercio y la industria al sector público.

A cambio de esto, se pone también en cuestión el rol del Estado en la provisión educativa y escolar, pero lo que igualmente sucede es que la idea de mercado se abre a la elección del cliente. Las ideas neoliberales se expanden del mercado a todos los rincones de la sociedad y el neo-corporativismo se extiende como movimiento libre de personas entre órganos del Estado y de la industria. En la medida en la que estas ideas se han llevado a la práctica, los gobiernos centralistas dan el salto a una gobernanza en la que los estados-nación ya no controlan la educación escolar que resulta mediada por desagregación de las antiguas funciones del Estado: inspección, ordenación curricular y otros. A partir de aquí, estos servicios que se extienden desde la producción curricular a la limpieza de las escuelas, se desplazan a agencias que bajo unos y otros nombres ejercen un control sobre las escuelas.

La renovación y la homogeneización de la escolarización como servicio público descontrolado, pero externamente controlado, se proyecta así como iniciativa global (editoriales internacionales por ejemplo) que entra en el mundo didáctico. La didáctica de los nuevos modelos de gestión escolar se proyecta así como la producción y la gestión de la escolarización flexible que auspicia el aprendizaje flexible, y que provoca trabajadores/as flexibles. La evidencia de que esto representa el fin de la escolarización por cuanto que la provisión así, y tal cual, deviene flexible deja abierto el camino para proceder a su metamorfosis en un archipiélago disperso de oferta de medios de aprendizaje en la red y empaquetados. Pero esta renovación también se enfrenta a problemas que derivan de la crisis financiera de 2008 que pone en cuestión la ideología y la política. La banca falla, y los Estados y uniones políticas más amplias quedan bajo fianza. Mientras tanto, el posible éxito del modernismo se abre a nuevas discusiones, y la educación y la escolarización a la posibilidad de que se pueda recombinar, o reinventar, como utensilio de propiedad y manejo por sus usuarios: el público en general.

¿Nuevos tiempos para la educación y la escolarización?

Hoy son tiempos complicados para cualquier discusión sobre la educación y la escolarización. Cualquier previsión al respecto puede quedar en no más que lista de deseos y puede representar poco más que una mescolanza de ideas románticas y utópicas sobre lo que venían a ser los primeros tiempos del

bienestar. Esta obra se plantea bajo la visión de organizar una nueva educación para nuevos tiempos. Y para preparar esto, primero reexaminamos las ideas fundamentales que han formateado la educación en el tiempo y después regresamos al territorio de análisis de la didáctica, algo que literalmente deja de lado la literatura educativa Angloamericana estos últimos cien años. La nueva didáctica, entendemos que corresponde situarla en la Ilustración, se apoya en la asunción humanista, o neo-humanista, de que los derechos humanos pueden reemplazar la toma de decisiones que con anterioridad derivaba de la divinidad como fuente última del orden natural. Los términos: Didáctica y Bildung, toman así y ahora carta de naturaleza. La primera apoya la promoción de la segunda para garantizar que en este proceso el desarrollo humano figure ligado al desarrollo del "homo sapiens".

El análisis didáctico, y la preparación instructiva, va más allá de la identificación del conocimiento que debe aprenderse, porque incluye tomar en consideración las aspiraciones y objetivos a largo plazo y, en particular, la idea de que la educación es una conversación entre generaciones. No existen opciones para un aprendizaje independiente. La educación emerge de situaciones en las que unas y otras generaciones depositan su conocimiento y comprensión para, de esa mescolanza, crear un nuevo conocimiento y comprensión que puede ser relevante para las aspiraciones de un grupo general emergente. Esta obra retoma como discusión las prácticas didácticas de un grupo de educadores/as como Freinet y Steiner, y muchos otros/as, como con anterioridad Herbart y Dewey, quienes reconocían la importancia de la conversación y la actividad, en la creación y en la formación de una ciudadanía moral y activa que pueda llegar a combinar ética y conocimiento.

Las aportaciones que nos ofrecen unas y otros educadores/as activos, provocaron de forma colectiva, y un tanto al margen de la excepcionalidad de cada uno o una (ver Cap. III), un movimiento educativo que desafía las formas pre-existentes de escolarización. Unas y otros apuntaron, por un lado, a la noción de que la educación es una conversación, visto lo cual trataban de formatear algunos aspectos bajo la guía del proyecto ilustrado. Pero se encontraron también con que no quedaba claro qué es propiamente una conversación. Si ésta hace referencia a los diálogos Socráticos, tal cual se recogen en los escritos de Platón, y que se ejemplifican en estas conversaciones, lo que se puede deducir es que la voz de Sócrates domina estos diálogos, de tal manera que el denominado: "método Socrático" se puede considerar una forma de interrogación que se construye sobre la ignorancia del aprendiz.

La conversación deviene así un concepto escurridizo, algo que guarda similitud con el diálogo a través de la catequesis, cuando la verdadera conversación educativa debe dar por supuesto el aprendizaje mutuo y compartido según el

formato que, Tony Judt (2012, pág. 141) utilizó para describir su experiencia como estudiante en Cambridge: "no se te enseñaba exactamente sino, más bien, leías libros y hablabas de ellos". La actividad de compartir representaciones, descripciones y comentarios (recensiones de estudiantes), va mucho más allá de excavar en viejas expresiones que aparcar en nuestra memoria. Aparece orientada hacia el descubrimiento de nuevas expresiones.

En este mismo sentido, los efectos del proyecto ilustrado son igualmente problemáticos. Resulta razonable asumir que, a finales del siglo XVIII, únicamente un sector de la especie humana había sido identificado como que tenía el potencial de poder ilustrarse. Por consiguiente, lo razonable en nuevos tiempos es proceder a prestar atención a quienes no figuraban, por omisión clara, en la categorización que se usaba amplia y comúnmente en la Ilustración. Bajo la Ilustración se excluía el estatus de la mujer y de los seres humanos con los que se traficaba como esclavos. Bajo estas premisas, escritoras como Mary Wollstonecraft (1759-1797) y Harriett Martineau (1802-1876), llegaron a establecer conexiones entre esclavitud y el estatus de la mujer en sus obras: "Vindicación de los derechos de la mujer" (Wollstonecraft, 1792, 1978) y "La sociedad en América" (Martineau, 1837, 2009). Tanto es así que, aunque no se prestó mucha atención política a esto con posterioridad, reconocer el estatus social y económico de la mujer y de los esclavos llevó mucho tiempo y muchas batallas. El problema a la hora de re-formatear el presumible orden natural androcéntrico no desaparecía, y aún hoy está presente. La tarea post Ilustrada consecuente, es pues la de buscar cómo eliminar los estereotipos sesgados de normalidad, y anormalidad, y reemplazarlos con ideas normativas en relación a la inclusión de las diferencias y las y los diferentes.

Abriendo caminos: Algunas consideraciones para contextualizar la educación y la escolarización

En la medida en la que la sociedad cambia, las escuelas y la educación han de adaptarse a los cambios, pero reformar no es resumible a un actuar tecnocrático, o a un hacer pragmático. Reformar está gobernado por valores, y delimita un intento de remodelación de unas y otras circunstancias sociales a la luz de esos valores. Y para inferir estos valores, la escolarización debe antes de nada liberarse de sus regulaciones burocráticas, debe desterrar las prácticas pasivas y transmisoras (librescas al uso), y debe encaminar la compartición del conocimiento y las expectativas del alumnado hacia el aire fresco de la vida y del hecho de vivir, esto es, hacia un nuevo humanismo más allá de una sociedad de la instrucción. En una sociedad dinámica de aprendizaje, la ciudadanía, en general, puede ser maestra si actúa según las capacidades y los valores que sin

duda poseen aunque a menudo la misma sociedad los delimite bajo el término peyorativo de: profesionalismo pedagógico (Fullan y col., 1997, 2002; Fullan, 1999).

Cierto es que no existe mucha investigación que permite identificar qué conocimientos pueden ser los más útiles en la actualidad, pero algunas dimensiones ya se discuten. Buchberger y col. (2000), sugieren por ejemplo: a) trasmutar las estructuras de conocimiento en estructuras de experiencia humana; b) identificar el conocimiento global válido; c) crear espacios de aprendizaje inclusivos; d) relacionar las estructuras de conocimiento con la acción según las percepciones del alumnado; e) esbozar principios y prácticas científicas que favorezcan las opciones constructivista sociales; f) formular modos de aprendizaje que permitan manejar opciones de trabajo interdisciplinar; g) construir contextos educativos abiertos al aprendizaje activo y creativo.

El conocimiento científico y tecnológico es hoy más rico y generalizado que lo que ha sido nunca en el pasado. La sociedad está mejor equipada para encarar la ignorancia, la enfermedad y la pobreza. Ahora bien, los ideales humanos han sido distintos a lo largo del tiempo. El modelo cultural de la élite en la modernidad se ha reciclado para dar sentido a un modo de vida que ha perdido mucha de su carga cívica, e ideológica, por sus repetidas crisis y fracasos y por su paralela desintegración. La cultura de élite, sin embargo, sigue siendo aún poderosa, aunque irrelevante, para enderezar los problemas sociales a los que se enfrentan las personas. Así, es necesario reducir el poder heredado por la élite, y reformular la educación y la escolarización a partir de unos valores propios. En nuestro caso: los derechos humanos, la equidad y la justicia social.

Hoy día, las aspiraciones educativas neoliberales están lesionando la vida democrática hasta el punto que el derecho universal a una educación en igualdad de condiciones se encuentra socavado por la segregación educativa que afecta a la mayoría de las y los individuos, y en especial, a las minorías sociales. Y si la opción es preparar a ciudadanos/as autónomos/as capaces de comprender y de superar los problemas de la vida (el calentamiento global, por ejemplo), lo pertinente es caminar hacia sociedades activas de aprendizaje (Delors, 1996) en una atmósfera de trabajo cooperativo y creativo. Ahora bien, para aspirar a esto existen algunos desafíos que podríamos sistematizar de este modo (Zufiaurre, en Kallos y col. 2001, págs. 37-39; Zufiaurre, 2006 a, págs. 409-424):

- Reorganizar el conocimiento escolar.
- Prestigiar la profesión docente a nivel social.
- Reformular la organización de lo escolar como ocupación feminizada.
- Auspiciar un sistema escolar multicultural, multilateral y multidimensional.
- Identificar unos valores ciudadanos como objetivos educativos.

Si nos apoyamos en la contribución de P. Freire (1990), y P. Freire y H. Giroux (1989), queda claro que el camino no es enseñar acomodándonos a textos, sino propiciar aprendizajes compartidos sirviéndonos de estrategias de codificación y decodificación activa y creativa de aquellos mensajes que referencian el pasado, pero que estimulan para trabajar por un mejor futuro. Representar, describir y escribir, aspira a encontrar nuevas palabras, no tanto a escarbar en viejas palabras para almacenarlas en la memoria personal y colectiva. En este sentido, la misión de la alfabetización da un significado especial a las palabras que contribuyen a la creación de unas infraestructuras culturales que puedan ayudar a nominalizar el mundo y a transformar la realidad.

La educación para la libertad reivindica una praxis de y para la transformación. El trabajo común de conquistar el lenguaje y descubrir lo que representa, precisa de una didáctica dialógica y comunicativa de debate, acción y reflexión, porque es así que, cuando las prácticas educativas son vivas, se promueven interconexiones ecológicas que se reordenan entre unos y otros espacios, tiempos y participantes (Capra, 2005). Así, las comunidades que se desenvuelven de ese modo mantienen una fluidez en su composición que es, al mismo tiempo, base y sustrato de sus diferencias, pero también potencial para reconciliar éstas.

Reorganizar el conocimiento escolar

El primer desafío que corresponde tener en cuenta insiste en la necesidad de fomentar múltiples estrategias de aprendizaje y de avance social con un propósito netamente educativo. Esto presupone reordenar los contenidos de las enseñanzas con el recurso a procedimientos activos y reordenar las formas de jugar con el conocimiento con pretensiones de indagación, organización, sistematización, análisis, comparación y conclusión.

Educadores como P. Freire (1971, 1979, 1990), B. Bernstein (1975) y P. Bourdieu y col. (1994), sugieren que, para aplicar el conocimiento a situaciones reales, procede combinar la reflexión, la interpretación y la deliberación. Estos y otros autores, apuntan a la búsqueda de ejes curriculares originales que dejen de lado unas disciplinas académicas y unos horarios rígidos para acercarse a unos métodos y destinos curriculares afines a las particularidades de quienes aprenden[1].

En este punto, y cuidando de identificar y aceptar procedimientos que posibiliten la escolarización reglada y obligatoria, lo que procede negociar, a futuro, son aquellos territorios curriculares de interés, pero también unas disciplinas de conocimiento unificado (Mora, 2001, pág. 96), al igual que una organización escolar y de sus actividades, que encuentre apoyo en, por ejemplo, opciones curriculares basadas en la escuela (Stenhouse, 1975), prácticas

reflexivas (SCHÖN, 1983), investigación sobre la acción para el cambio (Kemmis, 1989), unas prácticas ecológicas (Kemmis y col., 2009)...

Hoy no son tiempos para pensar en más disciplinas académicas, ni en renovadas estructuras didácticas más o menos relevantes. Organizar el conocimiento escolar con garantía de éxito, como herencia que es de la doctrina cartesiana moderna, no es posible. Sin embargo, existen demasiadas cosas interesantes que aprender, demasiadas divisiones culturales que cruzar y demasiadas actividades curriculares que considerar. Pero son también tiempos en los que encaja introducir estudios de género, multiculturales y antirracistas en el currículum. Una alternativa a este respecto podría ser una flamante estructura modular que posibilite agrupar diferentes campos de conocimiento en un eje ordenado articulado en tres o cuatro pilares que posibilitan asegurar el crecimiento, el razonamiento, la alfabetización y la autonomía. Cada pilar se organizaría desde sus oportunas estrategias de trabajo.

Un primer pilar podría organizarse bajo el amplio espectro de un **Espacio Científico**. Esto incluye disciplinas como: Matemáticas, Ciencias Naturales, Biología, Ecología, Física, Química y algunos aspectos de la Tecnología y la Estadística. Las estrategias asociadas, que en parte se remontan a Herbart y Ramus, irían en la línea de: la trasposición didáctica (Chevallard, 1997), la teoría de las situaciones didácticas y la ingeniería didáctica (Brousseau, 1988, 2007), la organización sistémica (Durand, 1979), aprender a aprender apoyándonos en mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988). Todas estas opciones son recursos que ofrecen opciones de futuro para poder, oportunamente, sistematizar el conocimiento científico desde posicionamientos de aprendizaje.

El segundo pilar se organizaría en un **Espacio Lingüístico**. Esto incluye: Lenguas territoriales, modernas y clásicas, Literatura, Comunicación, medios de comunicación… La idea y práctica de alfabetizaciones múltiples cobra aquí razón de ser, pero la aproximación es marcadamente diferente al enfoque propio de un Espacio Científico porque el razonamiento implícito es diferente. El conocimiento del lenguaje ayuda a la reconstrucción de las vidas personales si para ello se recurre a posicionamientos comunicativos que dan significado y sentido personal a lo que se hace (Freire, 1975; Freire y col., 1989; MORA, 2001).

El tercer pilar formatearía de forma amplia, e integrada, el **Área Cultural:** Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Estudios Culturales y Transculturales[2], Política, Religión, Economía, Tecnología y Sociedad, Antropología, Etnografía, Ciencias Ambientales y Ecología. Lo importante ahora es saber interpretar y cuidar los rasgos formativos, funcionales, socializadores e instrumentales de los diferentes contextos culturales, y utilizar estrategias que faculten al alumnado para examinar críticamente sus propios valores (Giroux, 1988, 1991, 1997; Giroux, Simmons y Freire, 1989), para afrontar sus realidades globales

(Bronfenbrenner, 1987; Castells, 1996), y para profundizar en aquellas perspectivas analíticas que animan la cooperación y la investigación activa (Bruner, 1999).

El cuarto pilar, o tercero, por ligado al anterior pero desde una percepción más práctica, es el espacio **Estético-Cultural:** Artes, Música, Folklore, Expresión personal, Artesanía, Tecnología aplicada, Etnografía práctica y Antropología. Aquí encajan aquellos conocimientos que ayudan a las y los estudiantes a mostrarse más expresivos en sus prácticas. Este pilar que tiene similitudes metodológicas con el espacio Cultural, recurre a estrategias dinámicas para hacer, actuar, expresar, empatizar y construir teniendo como meta fomentar la creatividad individual y grupal, con valores de verdad y belleza (Gardner, 2000).

Una estructura educativa organizada sobre estos cuatro pilares de acción-reflexión, capacita al alumnado para superar las limitaciones que arrastra el disciplinamiento moderno del conocimiento escolar. Los currículos, sesgados por la acción de políticas e ideologías sociales y religiosas, mayormente centralizadas e implementadas de arriba-abajo sin negociación alguna, resultan inapropiados para confrontar un orden global y glocal receptivo para con las relaciones de intercambio. Las demandas en el siglo XXI motivan a una reordenación del conocimiento para estimular los aprendizajes. Y como no todo puede aprenderse en la escuela, lo que procede es hacer una clara selección de los tópicos de enseñanza con el fin de que el propio alumnado determine sus destinos curriculares particulares en planificación abierta, y sin establecer tiempos predeterminados para una u otra acción[3].

En este punto y con el objetivo de dinamizar unas aspiraciones sociales, es oportuno negociar los términos y las estrategias de acción que posibiliten la discusión, la crítica, el desempeño profesional del profesorado, la inclusión, la formación ciudadana, y los requerimientos de eficiencia, cambio, supervisión y validación que se imponen hoy por exigencias de los tiempos.

Prestigiar la profesión docente a nivel social

La educación y la escolarización, en aplicación de la Teoría del Capital Humano, debe tomar en cuenta el desarrollo de las tecnologías de la información. Es con recursos tecnológicos como se consiguen nuevos significados para la educación y la escolarización en una sociedad global, pero glocalmente perfilada, como el sistema educativo garantiza mejor la innovación, el progreso social, y el bien cultural y productivo. Después de la II Guerra Mundial, y especialmente después de la crisis del petróleo de los años 1970, el acceso a la educación superior de hombres y mujeres resulta significativo. Ahora bien, el mercado de trabajo no está capacitado para absorber tanto personal cualificado y el resultado es que las

credenciales educativas empiezan a perder su valor de intercambio positivo en el mercado laboral. Las y los egresados dejan de ser fuente de capital humano, y la inversión en formación queda en entredicho por su cuestionable eficiencia.

Con todo, la educación tiene una gran vigencia independientemente del mercado. La ciudadanía bien preparada siempre es útil a la sociedad. Altos estándares en educación marcan altos estándares en calidad de vida. Esto es algo que las y los maestras/os, el profesorado en general y las agencias de formación, deben tener en consideración. La tarea del profesorado en las escuelas viene marcada por asumir la responsabilidad de transferir valores, actitudes y habilidades, y por favorecer la equidad, la participación ciudadana y la inclusión. El profesorado debe atender la diversidad desde consideraciones de género, etnia, clase social y diferencias religiosas y políticas, esto es, debe atender los múltiples sentidos de identidad y de pertenencia que fluyen como carta de naturaleza por derivaciones de migraciones, refugiados, y otras, aspecto éste a todas luces delicado.

No cabe duda, que las y los maestras/os de escuela son imprescindibles para la sociedad. Son servidores que dibujan y supervisan los pasos y los procesos sociales asociados a la adquisición de conocimiento. En una sociedad con muchas posibilidades de recibir información, la mayoría de la ciudadanía puede acceder al conocimiento (Castells, 1996) sin necesidad de escolarizarse. Pero dado que lo idóneo es estimular y regular las habilidades del pensamiento de quienes aprenden, mediando estrategias creativas y trabajo cooperativo, esto da lugar también a que las y los educadores se liberen de muchas responsabilidades en la transmisión del saber. Comunicar, o transferir, un conocimiento estructurado, y crear estudiantes disciplinados no es ya, ni resume, la tarea principal de maestros y maestras[4]. El verdadero desafío educativo para el siglo XXI es que las y los escolares aprendan la manera de confrontar las situaciones problemáticas de la vida, y que sepan convivir en pluralidad.

La agenda de futuro en educación viene caracterizada por una pedagogía de la discusión que toma como referente defender la democracia y el bienestar de la ciudadanía. Si como se ha dicho, las y los maestros quedan liberados de parte de su misión de adoctrinamiento y de instruir, ayudándose de textos y de materiales reguladores de la acción, tienen también en contraposición la responsabilidad de potenciar todos los recursos necesarios para auspiciar un clima educativo en el que el alumnado participe con provecho en aquellos procesos educativos democráticos que le permitan "comprender y vivir en sociedad" (Zufiaurre, 2008), y avanzar en el desarrollo del conocimiento.

La innovación y el cambio escolar, son parte de un proceso continuo, abierto, que va más allá de un marco de relaciones simuladas entre escuela y sociedad. Favorecerlo demanda no solo la reorganización de eficaces espacios, tiempos,

criterios y competencias, sino también, la revisión de las metas, los objetivos y los curricula. El problema de reformar la educación, tal cual heredada en su caracterización moderna, puede concretarse en la compleja tarea de establecer el cambio dentro de un sistema instaurado bajo constantes burocráticas que dificultan grandemente tan deseada solución. La escolarización, que ha sido diseñada para mantener el orden social considerado natural, ha avalado en su evolución como opción política las diferencias sociales y ha contribuido, por ende, a producir ciertas desigualdades que son el germen mismo de un modo de actuar educativo que aboga por la docilidad.

La conducta de las y los maestros, como secuela de la modernidad, se dibuja de acuerdo a códigos culturales que determinan cómo el alumnado ha de interpretar, entender y actuar en su trabajo diario; por tanto, los maestros operan con unos estereotipos que bloquean la innovación y se cierran a ella, predispuestos como están a enseñar tal y como han sido enseñados (Fernández y Gimeno, 1980). Las rutinas (véase la catequesis medieval o su equivalente moderno, los test de opciones múltiples) que se remontan a los orígenes de la escolarización, son difíciles de arrinconar, puesto que es laborioso optar por posicionamientos educativos que aboguen por la investigación y el trabajo cooperativo.

La consideración de la labor del profesorado como socialmente válida, exige rememorar el eco de la herencia medieval, como época en la que las enseñanzas escolares se impartían únicamente con criterio vocacional y de servicio. Partiendo de este principio, si la educación y la escolarización quieren potenciar una agenda para el futuro, es imprescindible que, con nuevas instituciones y con personal educativo comprometido, cuiden y supervisen la información y el conocimiento que propician, para estimular los aprendizajes en aras de una sociedad integrada y participativa.

Reformular la organización de lo escolar como ocupación feminizada

A la hora de reorientar la profesión docente, corresponde considerar la feminización de la educación y de los servicios sociales, porque su desarrollo depende cada vez más de las mujeres. Y esto es así ahora que la sociedad está ideando ocupaciones donde la mujer pueda no solamente combinar el ejercicio de un servicio público con la dedicación a tareas domésticas, sino que también pueda ejercer su rol activo como consumidora independiente económicamente. El trabajo de las mujeres, en la docencia o en otros cometidos, está sujeto a una distribución patriarcal de responsabilidades, salarios, funciones, tareas y deberes. En consecuencia, los quehaceres más gratificantes están en manos de los hombres: es el inquietante fenómeno de la "feminización de la pobreza".

Las mujeres han accedido progresivamente a la educación superior y al mercado laboral. Pero aún hoy perciben, en muchas profesiones, salarios más bajos y se pliegan a tareas un tanto devaluadas, ya que reclutar operarios de menor estatus, lo que incluye a las mujeres (Zufiaurre y col., 1997), es una evidencia que se observa en las profesiones de servicios. Pero además de esto, los cambios que derivan del auge creciente de las tecnologías de la información, han llevado también al crecimiento del trabajo a tiempo parcial, y del trabajo en casa. Y este desarrollo, o acomodación a las nuevas circunstancias de los tiempos, dibuja una paradoja. El trabajo de servicios, catalogado de estatus bajo, mejora la calidad de vida de quienes lo disfrutan, pero las mujeres y otros colectivos adscriptos a este sector, lo hacen en difíciles condiciones laborales y con bajos salarios. Y esto acarrea estrés (Zufiaurre y col. ibid; Zufiaurre y Pellejero, 2000, págs. 207-218).

Todavía en demasiados lugares se reduce el capital disponible de las maestras. En efecto, muchas mujeres se forman como docentes, aceptando su papel de mujer, profesora y madre, no porque tengan preferencias vocacionales, sino porque son víctimas de discriminación sexual y social en otras labores. La reorganización de las enseñanzas en las sociedades modernas ha de empeñarse, por tanto, por iluminar las causas de la división del trabajo por razones de género, analizando para ello los estereotipos y supuestos de partida causantes de tal situación.

A lo largo de la Historia, la mujer ha vivido siempre en unas relaciones marcadas por el sexismo y el poder dispar (Acker, 1995); pero estas situaciones han ido despertando en ella su conciencia, deseos y aspiraciones. Para entrar de lleno en la sociedad, sobre la base de una igualdad verdadera con las y los demás, la mujer debe ser capaz de reconocer y aceptar la frustración, realizar sus deseos y aprender a interpretar las conductas de dominación y de docilidad (Izquierdo, 1998). La psicología dinámica puede serle de gran ayuda para analizar y comprender estos conflictos, así como sus sentimientos, emociones y experiencias.

Establecer un clima escolar adecuado para oportunamente trabajar y potenciar el desarrollo de la identidad personal, supone estimular la inteligencia emocional de cada participante. Cuando la mujer llega a entender y dominar sus emociones, puede potenciar su capacidad de introspección, juicio contextualizado y toma de decisiones, y confiar más en sí misma, en sus capacidades y su autonomía intelectual. Como fruto de una coyuntura androcéntrica, la mujer, en comparación con el hombre, está muchas veces en desventaja a la hora de acceder a la cooperación, la reflexión, el diálogo, la negociación, e incluso, para promover su autoconfianza. Por consiguiente, en un trabajo profesional docente, fuertemente dividido horizontal y verticalmente, las asimetrías sociales entre hombres y

mujeres que aún hoy crean grandes diferencias, y confusiones, deben equilibrarse desde comportamientos democráticamente viables.

Auspiciar un sistema escolar multicultural, multilateral y multidimensional

La cooperación y la comprensión se imponen para ir más allá de los sistemas instructivos, para estructurar lo escolar desde posicionamientos de futuro compartido y de desarrollo democrático. Para que un plan de estudios encaje en un escenario global, y glocal, debe buscar la integración, la representación y la participación de la diferencia. En nuestra sociedad coexisten diferentes culturas, lenguas, costumbres, tradiciones, expectativas de vida y actitudes. Sin embargo, la escolarización, históricamente definida como un aspecto importante de la ordenación política de los Estados modernos, figura sujeta a presiones internacionales, y evoluciona erróneamente hacia una adaptación y homogeneización[5].

En un mundo interconectado, y en un proceso de progreso común compartido, las necesidades económicas han forzado las migraciones. Todas y todos deben participar. Pero los recién desplazados necesitan ayuda y asistencia (especial) para integrarse económica, social y culturalmente. Todos y todas deben crecer dentro de una estructura democrática común dispuestos a superar las dificultades que impiden el enriquecimiento social y personal. Ya no hay duda en admitir que es la escuela el lugar donde mejor puede impartirse la educación multicultural, y donde mejor se puede negociar el hecho intercultural para impulsar oportunidades de integración social, e individual, y para garantizar la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Es en la escuela donde se ofrecen caminos y sendas educativas, que priorizan unas u otras formas de conocimiento. Es en la escuela donde el/la aprendiz, que tiene por tradición su propia sabiduría cultural, sus experiencias y condiciones habituales de vida, puede conocer qué y cómo hacer, cómo ser, cómo cuidar y qué llegar a ser. Son las instituciones educativas las que van a mediar en la reconstrucción cultural y económica apoyándose en la participación, la colaboración y el intercambio de valores. Las oportunidades de mejora social están hoy cambiando de la misma manera que cambia la arquitectura de las instituciones educativas (heredadas), las cuales tienen quizás más posibilidades de subsistencia como espacios que son de comunicación, participación, socialización, cooperación, respeto y amistad. En este sentido, para el futuro no preocupa tanto su permanencia, cuanto su eficacia educativa.

La UNESCO, como organización de cooperación y de comunicación mundial, postula acciones a favor de la integración social y la inclusión. En su Informe de

2004, propone unas recomendaciones en las que avala, por ejemplo, la admisión de inmigrantes en ciertas sociedades prósperas para equilibrar el envejecimiento de su población y compensar sus bajos niveles de natalidad. Y para dar respuesta a esto propone una mejor gobernanza educativa (UNPD, 2004). Al igual que la UNESCO, las Naciones Unidas aconsejan la protección de las identidades culturales, defienden la contribución positiva de las minorías religiosas y de las comunidades étnica y socialmente diferenciadas. Las sugerencias de ambas organizaciones aspiran a romper fronteras, aceptar nuevas culturas, ideas y personas, y preparar respuestas a posibles tensiones lingüísticas, religiosas, culturales y étnicas.

Según se recoge en el Informe de las Naciones Unidas (UNPD, 2004), la emigración ha crecido entre los años 1980 y 2000 en un 75%, las minorías representan el 10% de la población mundial, y alrededor de 900 millones de personas sufren discriminación religiosa, étnica y social. En estas circunstancias, las N.U. reivindican regulaciones y prácticas que incluyen, entre otras, medidas de discriminación positiva como fuente de libertad cultural y de valores democráticos. Ahora bien, a fecha de hoy, sin embargo, e incluso más aún como resultado de la crisis de 2008, poco se ha progresado, y las políticas positivas de inmigración se enfrentan a grandes resistencias (Zufiaurre, 2006 a, b).

Siendo la escuela el lugar más lógico para conseguir la integración social y cultural[6], el requerimiento a favor de un sistema educativo inclusivo y receptivo a la diversidad cultural solo tiene la probabilidad de fructificar en un clima escolar sustentado en el trabajo colaborativo y cooperativo donde se sigan reglas comunes y se actúe practicando hábitos sociales dispuestos a confrontar los posibles conflictos lingüísticos, religiosos, identitarios, culturales y étnicos que se presenten (SIGUAN, 1992).

Identificar los valores ciudadanos como objetivos educativos

El quinto y último desafío que corresponde considerar es el de la identificación de unos valores ciudadanos como objetivos educativos. Esto es, reconocimiento de aquellos valores útiles para habitar en una sociedad más abierta en la que se pueda compartir y consolidar la información y el conocimiento. Es a través de la educación y la escolarización que se promueven unos valores ciudadanos de comprenderse unos a otros, compartir principios y sopesar y aceptar diferentes puntos de vista.

Pero este marco de valores se ha de trabajar en contextos de diversidad, pues se ha de pensar, actuar y vivir, teniendo en cuenta diversas perspectivas y situaciones. Los objetivos educativos se logran utilizando estrategias que permiten reordenar los discursos y las prácticas. El desafío es prevenir aquellas

que figuran ligadas a unos modelos corporativos enquistados (Popkewitz, 1987; Rizvi y Kemmis, 1983) y cuidar el estado emocional del alumnado y su apropiada supervisión y mentorización (bajo un escenario progresivo, democrático, activo y creativo) (Hargreaves, 1997, págs. 57-84).

No obstante, aunque los desafíos que hoy se plantean sean tan evidentes, las y los educadoras/es no están preparados para comprometerse en aquellas cuestiones éticas en relación a la formación como actividad moral. Se han preparado bajo otros criterios hoy ya superados. Pero conforme avanza el tiempo, sus deberes y obligaciones han variado a la vez que se han incrementado. Hoy son responsables de la vida escolar en lo que afecta a enseñar, disciplinar, cuidar, salvaguardar, educar, socializar, defender y proteger…, y se sienten desbordados y estresados dadas las excesivas responsabilidades que tienen ante las familias, los estudiantes, las instituciones, los políticos y la sociedad.

Por su parte, los estudiantes, viven sus experiencias escolares desde posturas personales. Entienden la escuela como una institución que funciona (aún) según esquemas de corte productivo Fordista y Taylorista, que algunos aceptan, pero no todos. Unos se implican en sus procesos, en las tareas y deberes que ofrecen. Otros rechazan la participación en esos procesos reproductivos, por cuanto que consideran que la escolarización misma no da las oportunas respuestas a sus demandas de conocimiento y a la percepción que tienen de su futuro y de la sociedad.

Los modelos de escolarización heredados no son compatibles con los requerimientos que se plantean hoy a favor del cambio social. Muchos alumnos/as se sienten competentes para superar estas tensiones con otros recursos de aprendizaje, por ejemplo, acudiendo a los medios de comunicación. Saben que el autoritarismo, que es intrínseco a una escuela instructiva, no satisface sus expectativas sociales; piensan que la escuela no es el espacio apropiado para adquirir el conocimiento que desean, y que no propicia los valores personales y ciudadanos, ni tampoco la socialización e intercomunicación que precisan. Cierto es que las enseñanzas al estilo tradicional compartidas en grupos con acentuado autoritarismo, o modelo patriarcal protegido por una autoridad externa, no ofrecen ocasiones para que las y los estudiantes participen en los procesos complejos de aprendizaje cooperativo. Dicho de otra manera, con el actual modelo de escolarización de tamiz modernista, el/la aprendiz se ve inepto para auto educarse en unos valores democráticos respetuosos con la igualdad de derechos y de oportunidades.

Sin embargo, dejar hacer no es la solución, porque desplaza, o aleja, la posibilidad de garantizar una escolarización democrática, participativa y cooperativa. Las y los estudiantes, tienen dificultades para comprender esta

tipología de escolarización en la que la escuela, la familia, y la sociedad, no tienen un consenso claro sobre el contenido de valores, tales como compartir, colaborar, ganar respeto y consideración, comprensión mutua y autodisciplina, que realmente fomentan la democracia. Pero a pesar de las dificultades, la meta debe seguir siendo construir una atmósfera de civismo en la escuela y que la familia valore el compromiso y las reglas participadas y compartidas.

Es así, pues, primordial crear espacios para el diálogo que preparen personas activas, reflexivas, libres, responsables y autocríticas, capaces de construir formas progresivas de vida democrática y colaborativa en sus acciones e interacciones diarias. Mas estas competencias personales y profesionales no pueden alcanzarse aceptando sin más unas funciones y reglas prescritas. La escuela y las y los maestras/os, son los responsables de auspiciar el diálogo social con y entre una ciudadanía libre, activa y crítica, que quiere aprender a vivir en sociedad. Éste será el mejor camino para construir modos de vida democrática propiciados por personas democráticas. Por ello, las y los profesionales de la educación, aparcando en parte las dificultades, están moralmente obligados a desarrollar las capacidades necesarias, por muy difíciles que sean, para desempeñar honestamente el cometido que han elegido afrontar. Deben de interrogarse de manera continua sobre el sentido y significado de la educación, de la enseñanza y de los aprendizajes, por cuanto están inmersos en un proceso que nunca acaba.

1 Hoy es tiempo de reemplazar aquellas prácticas educativas modernas que consideran a los estudiantes como receptores y memorizadores pasivos de unas disciplinas académicas y unas estructuras de conocimiento definidas de forma externa. Las prácticas renovadas podrán conducir la innovación educativa más allá de la idea de unas disciplinas de conocimiento organizado, y sus didácticas respectivas organizadas en formato disciplinar y disciplinado. Y lo que está en juego es que el conocimiento se pueda organizar desde posicionamientos didácticos integrados, e integradores, cercanos a cómo los estudiantes vivencian y experiencian el conocimiento, o también acercarse al conocimiento mediando la lógica del pensamiento del alumnado, la lógica de aplicar y de conocer viviendo el saber. Esto, por otra parte, se aproxima a posicionamientos a favor de disfrutar el conocimiento escolar trazando una evolución organizativa caracterizable como ámbito de experiencia que va más allá de los ámbitos de conocimiento, áreas de contenido, de conocimiento u otras versiones disciplinares (Zufiaurre, Albertín, 2006, 2010), (Zufiaurre, 2008).

2 Mirar al pasado para definir el presente, y cerrar unos tiempos escolares a la actividad libre, abierta y estimulante del alumnado, no define las opciones de futuro en educación, porque quienes quieren aprender, y organizar su futuro, deben abrirse a diferentes interpretaciones: inferir, cuestionar, e investigar. Es en este sentido que, por ejemplo, una opción abierta son los Estudios Sociales y del Medio que permiten englobar de forma conjunta Geografía, Historia, Estudios Sociales y Culturales, Religión, Política, Economía, Tecnología y Sociedad, Antropología, Etnografía y otras. En el ámbito territorial Anglo Americano se tomó esta opción tiempo atrás, y esto continua vigente en Escocia, Australia, EE. UU., Canadá, Nueva Zelanda, y otros (Zufiaurre, 2008). El Humanities Currículum Project que propuso L.

Stenhouse (1975), podría considerarse un referente.

3 Cuando se pretende organizar el conocimiento educativo con visión de futuro, y tratándose de dar un significado y un sentido a las proclamas Aristotelianas sobre el valor de conocer, contrastar y cuestionar, lo que encaja es abrir opciones de conocimiento para todos y todas. La trayectoria modernista en la educación, y en la escolarización, abierta a la transmisión de conocimiento efímero, tiene una caducidad. La información tiene hoy referentes globales y glocales. Quienes aprenden, mediados por sus circunstancias personales y particulares, tienen acceso abierto al conocimiento y pueden usar de forma autónoma ese conocimiento. Los estudiantes, no necesitan de las escuelas para tener acceso al conocimiento pero, sin embargo, agencias como las escuelas, o las Universidades, tienen gran importancia a la hora de desarrollar la capacidad de crítica y de razonamiento. Reformatear los servicios educativos para superar las formas modernas de organización de lo escolar mientras se va trazando el camino de regreso a la educación, es así el desafío.

4 Las tres opciones que se abren a la hora de acomodar el prestigio profesional docente se podrían resumir como versiones de estima profesional, de vindicación profesional y de competencia didáctica (Englund, 2000). Bajo uno u otro paraguas, o en combinación de unas y otras opciones, se deben así pues considerar, porque tienen y aún tendrán mucho que decir como variantes que resumen interpretaciones diferentes y actuaciones diferentes en el ejercicio profesional docente (ver nota 3 de la Introducción).

5 Las necesidades de desarrollo económico, y la necesidad de sostener unos servicios sociales han llevado a un fuerte incremento de la movilidad humana. Los seres humanos se convierten en emigrantes y en trabajadores invitados. Sobre estas bases, la educación multicultural resulta necesaria para una sociedad multiculturalmente diversa que se preocupa por el desarrollo comunitario y por el aprendizaje social.

6 Tratándose de organizar el trabajo educativo desde posicionamientos de futuro, la reorganización de las materias de enseñanza, y la elección de una estructura didáctica, y/o metodológica apropiada, debiera hoy plantearse en el marco de una estructura escolar inclusiva que integre unos aspectos emocionales, el manejo de la participación y otras. Esto pasa por: 1) considerar la relevancia del aprendizaje interdisciplinar y transdisciplinar, en clave de una concepción ecológica del conocimiento que se apoya en la diversidad, y que rememora la coexistencia pacífica de culturas (ciencia y artes, en paralelo); y 2) por dar un valor también a aquellas aproximaciones constructivistas al aprendizaje social que contemplan una realidad no encapsulada bajo una estructura organizativa subdividida en disciplinas fragmentadas de conocimiento. Técnicas y estrategias como la mentorización, y la tutorización educativa, el trabajo cooperativo y colaborativo, estrategias de desarrollo comunitario, integración de valores ciudadanos, y otras (Zufiaurre, Albertin, 2010), podrían ser de interés a este respecto.

Bibliografía

ACKER, S. (1995): Género y educación. Madrid: Narcea.

ADONIS, A. (2012). Education, Education, Education: Reforming England's Schools. Londres: Biteback Publishing.

AINSCOW, M. (2007): "From special education to effective schools for all: A review of progress so far". En The Sage Handbook of Special Education. L. Florian, Ed., Londres: Sage, (págs. 146-159).

ALBERTÍN, A., ZUFIAURRE, B. (2007): "Infant schooling as a condition for inclusive Education", En JISTE. 11 (1) Toronto, (págs. 34-42).

ALLAN, D. (2006): Adam Ferguson. Aberdeen: Aberdeen University Centre for Irish and Scottish Studies.

ANDERSON, B. (1991: 2ª ed.): Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism. Londres: Verso.

APPLE, M. (1989/1986): Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación. Barcelona: Paidós-MEC. (Ed: inglesa: Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education). Londres: Routledge and Kegan Paul.

—(1987): Educación y poder. Madrid: Paidós-MEC.

— (1981): Ideology and Currículum. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast. (1991): Ideología y Curriculum. Madrid: Akal.)

ARMAN, A., FALS BORDA, O. (1992): "La situación actual y las perspectivas de la investigación participativa en el mundo". En IAP: Inicios y desarrollo. Madrid: Popular, (págs. 205-203).

ARMYTAGE, W. H. G. (1975). "Psychoanalysis and teacher education II". En British Journal of Teacher Education, 1, (págs. 317-334).

ARNOT, M., DAVID, M. y WEINER, G. (1999): Closing the gender gap. Postwar education and social change. Londres: Longman.

ASH, T. G. (2012). "Freedom & Diversity: A liberal pentagram for living together". En New York Review of Books, 59 (18), (págs. 33-36) [Nº de Noviembre 22-Diciembre 5].

AU, W. (2011): "Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. En Journal of Curriculum Studies, 43 (1), (págs. 25-45).

BALL, S. (2007): Education plc: Understanding private sector participation in public sector education. Londres: Routledge.

— (2012): Global Education Inc: New policy networks and the neoliberal imaginary. Londres: Routledge.

BAILYN, B. (1972): Education in the Forming of American Society. Nueva York: Norton.

BARTLETT, D. A. (1984): The Evolution of the Philosophical and theological Elements of the Jesuit Ratio Studiorum: An historical study, 1540-199. Tesis doctoral, University of San Francisco. S.F.

BARTOLOMÉ, M., ANGUERA, M. T. (1990): La investigación cooperativa. Una vía para la innovación universitaria. Barcelona: PPU.

BASIT, T. y TOMLINSON, S. (Eds.) (2012): Social Inclusion and Higher Education. Bristol: Policy Press.

BATTISTA, M. (Ed.) (2000): Reclaiming indigenous voice and vision. Vancouver: UBC Press.

BEATTIE, N. M. (2002). The Freinet Movements of France, Italy and Germany 1920-2000: Versions of educational progressivism. Lampeter, Wales: Edwin Mellen Press.

BERNSTEIN, B. (2001): "From pedagogics to knowledge". En MARAIS, A. y col. (eds.): Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research. Nueva York: Peter Lang.

— (1975/87): Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions. (Vol. I, II, III). Londres: Routledge. (Trad. cast. (1988/1989): Clases, códigos y control, Vol. I, II, Madrid: Akal.)

BELLETICH, O. (2011): Enseñanza y Aprendizaje de Modelos Educativos y Criterios Pedagógicos para la

inclusión de adolescentes Latinoamericanos. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
BIESTA, G. J. J. (2005): "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning". En Nordisk Pedagogik 25 (1), (págs. 54-66).
BLAIR, T. (2004): Building Schools for the Future factsheet. Londres: www.No10.gov.uk (acceso, 14 de Mayo, 2008).
BLISHEN, E. (1955): Roaring Boys: A schoolmaster`s agonies. Londres: Thames & Hudson.
BLONSKIJ, P. (1918): La escuela del trabajo. Madrid: Visnu.
BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., (2000). Reproduction in Education Society and Culture (2[a] ed. Introducción de Pierre BOURDIEU). Londres: Sage.
—, —, MARTIN, M. de St. (1994): Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power. Cambridge: Polity Press.
—, — (1970): La reproduction: elements pour une théorie du système d`enseignement. París: Editions de Minuit.
— (2004): Firing back: Against the tyranny of the market 2. Londres: Verso.
— (1998 a): Acts of resistance: Against the new myths of our time. Cambridge: U.K. Polity Press.
— (1998 b): Practical reason. On the theory of action. Cambridge: Trad. Randal Johnson y cols. Cambridge Polity Press.
— (1986): "The forms of capital" (R. NICE, Trad.). En J. G. RICHARDSON (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Nueva York: Greenwood Press, (págs. 241-258).
BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): Schooling in capitalist América. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast. (1985): La instrucción escolar en la América capitalista: la Reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México: Siglo XXI Editores.)
BRAITHWAITE, E. R. (1959): To Sir with Love. Londres: Bodley Head.
BRENNER, N. (2004): New State spaces: Under governance and the rescaling of Statehood. Oxford: Oxford University Press.
BROCKLISS, L. (1996): "Curriculum". En H. DE RIDDER-SYMOENS (ed.) Universities in Early Modern Europe (1500-1800) [vol 2 of A history of the University in Europe, W. Ruegg, General editor, (págs. 563-620)]. Cambridge: Cambridge University Press.
BRONFENBRENNER, U. (1987): La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
BROTTON, J. (2012): A History of the world in twelve maps. Londres: Allen Lane.
BROUGHT, M., C. BOND, J. HUNT, D. JENKINS, C. SHANNON y L. SCHUBERT (2006): "Social capital meets identity: Aboriginality in an urban setting". En Journal of Sociology 42, (págs. 396-411).
BROUSSEAU, G. (2007): Iniciación al estudio de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Zarzal.
— (1999): Educación y Didáctica de las matematicas. México: Educación Matemática.
— (1990): "Le contrat didactique. Le milieu". En Recherche en Didactique des matematiques Vol. 9., 3. Grenoble: La Pensée sauvage, (págs. 309-336).
BROWN, P., LAUDER, H. y ASHTON, D. (2010): The Global Auction: the broken promises of education, jobs and incomes. Oxford: Oxford University Press.
BRUNER, J. (1999): Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
—(2006): In search of Pedagogy (vol. 1): The selected works of Jerome S. Bruner. Londres: Routledge.
BUCHBERGER, F.; CAMPOS, B.; KALLOS, D.; STEPHENSON, J. (2000): Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Ümea University, Suecia: TNTEE.
BURCH, P. (2010): "After the fall: Educational contracting in the USA and the global financial crisis". En Journal of Educational Policy, 25 (6), (págs. 757-766).
CABLE, V. (2010): The Storm: The world economic crisis and what it means. Londres: Atlantic Books.
CALLAGHAN, R. E. (1962): Education and the Cult of Efficiency (a study of the social forces that have shaped the administration of the public schools). Chicago: University of Chicago Press.
CAMPAGNAC, E. T. (1915): Studies Introductory to a Theory of Education. Cambridge: Cambridge

University Press.
CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1963): "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching". En N. GAGE (ed.) Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally (págs. 171-246).
CAMERON, J. K. (1972): The First Book of Discipline. Edimburgo: St Andrew Press.
CAPRA, F. (2005): "Speaking nature's language. Principles for sustainability". En M. K. STONE, Z. BARLOW (Eds.); Ecological literacy: Educating our children for sustainable world. San Francisco: Sierra Club Book, (págs. 18-290)
CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. Londres: Routledge. (Trad. cast. (1988): Teoría Crítica de la enseñanza: la Investigación Acción en la Formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.)
CARR, W. y KEMMIS, S. (2002, 1996): "Principios comprensivos e ideales democráticos" En ZUFIAURRE, B. (Ed.): Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social**.** (2ª ed. revisada). Madrid: CCS, (págs. 91-110)
CASSESSE, S. (2003): "The age of administrative reforms". En J. HAYWOOD y A. MENON, Governing Europe Oxford: Oxford University Press, (págs. 128-138).
CASTELLS, M. (1996): The rise of network society. Oxford: Blackwell.
CHEVALLARD, Y. (1985/1997): La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseignée. Grenoble, París: Le Pensil Sauvage. (Trad. cast: La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.)
CHOMSKY, N. (1967): "A review of Skinner`s verbal behavior" En Leon A. JAKOBOVITS y MURRAY s. Miron (Eds.): Readings in the Psychology of Language. Prentice Hall, (págs. 142-143) (acceso 31/12/2012 en http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm)
—, DIETERICH, H. (1997): La aldea global. Bilbao: Txalaparta.
CLANCY, T. H. (1978): The Conversational Word of God (a commentary on the doctrine of St Ignatius of Loyola concerning spiritual conversation, with four early Jesuit texts). St Louis, MO: The Institute of Jesuit Sources.
CLAPARÈDE, E. (1931): L'education funtionelle. Neuchatel - París: Delechoux Niestlé. (Trad. cast. (2007): La educación funcional. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva S.L.)
COLLIS, B. y MOONEN, J. (2001): Flexible Learning in a Digital World: Experiences and expectations. Londres: Kogan Page.
COMENIUS, J. A. (1971): Didáctica magna. Reus: Instituto Educativo.
— (1967): The Great Didactic [trad. M. W. KEATINGE] Nueva York: Russell & Russell. [disponible online en: http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/]
— (1953): The analytical didactic of Comenius, (trans. V.Jelenik). Chicago: University of Chicago Press.
COMPAYRÉ, G. (2005): Herbart: La educación a través de la instrucción. Madrid: Trillas.
— (1883): Condorcet. Rapport et Project de Décret sur l`organisation générale de l`instruction publique. París. Hachette.
CONNELL, W. F. (1980): History of Education in the twentieth century World. Canberra (Australia): Culture and Currículum Series. Currículum Development Centre.
COPENHAVER, B. P. y SCHMITT, C. B. (1992): Renaissance Philosphy (vol. 3 - A History of Western Philosophy). Oxford: Oxford University Press.
COPPEL, J., DUMONT, J. C., VISCO, I. (2001): Trends in immigration and economic consequences. Working paper, nº 284, París: OECD.
CORTINA, A. (2004): "Educar para una ciudadanía cosmopolita". En EL PAÍS (11. Febrero. pág. 11).
COUSIN-DESJOBERT, J. (2003): La Théorie et la Pratique d'un Éducateur Élisabéthain Richard Mulcaster c. 1531-1611. París: Éditions SPM.
CROALL, J. (1983): Neill of Summerhill: Permanent rebel. Londres: Routledge.
CUBAN, L. (1982). Teacher as Leader and Captive: Continuity and change in American classrooms 1890-

1980. Washington D.C. Education Resources Information Centre (ERIC), disponible en red.
CURREN, R. (2010): "Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education". En Oxford Review of Education, 36 (5), (págs. 543-559).
DALE, R. (2006): "Policy relationships between supranational and national scales: Imposition, resistence and parallel universes". En KALLO, J., RINVE, R. (Eds): Supranational regimes and educational policies encountering challenges. Turku, Finlandia: Finnish Educational Research Association.
DAVID, M. (2004: agosto): "Femenist sociology (and feminist knowledges): Contribution to Higher Education pedagogies and practices (in the new knowledge economy)". EUDORA Summer School – I.P Programme. Eslovenia.
DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: Ed. UNESCO. Santillana.
DE LUCAS, J., NAIR, S. (1999): El desplazamiento en el mundo: inmigración y temáticas de identidad. Madrid: INSERSO.
DEMOUSTIER, A. (1996): "L'originalité des 'Exercices spirituels'". En L. GIARD y L. DE VAUCELLES (Eds.). Les Jésuites à l'Âge Baroque Grenoble: Millon, (págs. 23-35).
DE SEBASTIAN, L. (2006): Africa, Pecado de Europa. Madrid: Trotta.
DEWEY, J. (1989 a/1902): El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada. / (ed. inglesa: The child and the currículum).
— (1989 b): Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Buenos Aires : Paidós.
— (1916/1978): Democracy and Education. Nueva York: MacMillan (Trad. cast.: Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada).
— y DEWEY, E. (1915): Schools of Tomorrow. Londres: Dent. (Trad. cast. (1957): Escuelas de mañana. Buenos Aires: Losada.)
— (1902): The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press (disponible on line como Proyecto Gutenberg -ebook). (Trad. cast. (1989): El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada.)
DUNKEL, H. B. (1969): Herbart & Education. Nueva York: Random House.
DUNNE, J. (1997): Back to the Rough Ground: Practical judgement and the lure of technique. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
DURAND, D. (1979): La systemique. París: Presses Universitaires de France.
EDWARDS, M. (2004): Civil Society. Cambridge: Polity Press.
EDWARDS-GROVES, C., BRENAN KEMMIS, R., HARDY, I. y PONTE, P. (2010): "Relational Architectures: Recovering solidarity and agency as living practices in education". En Pedagogy, Culture and Society, 18 (1), (págs. 43-54).
ENGLUND, T., KANSANEN, P. y col. (2000): Teachers pedagogical thinking : theoretical landscapes, practical challenges. AUS (American University Studies) - Nueva York: Peter Lang Publishing.
EPSTEIN, E. H. (2008): "Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education". En Comparative Education, 44 (4), (págs. 373-386).
FALS-BORDA, O. y RAHMAN, M. A. (eds.) (1991). Action and Knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research. Londres: Intermediate Technology Publications.
FARRELL, A. P. (1938): The Jesuit Code of Liberal Education: Development and Scope of the Ratio Studiorum. Milwaukee: Bruce Publishing.
FERNÁNDEZ, M., GIMENO, J. (1980): La Formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Madrid: Servicio Publicaciones MEC.
FERRER I GUARDIA, F. (1976): La escuela moderna. Barcelona: Tusquets.
FERRIÈRE, A. (1971): La escuela activa. Madrid: Studium.
— (1929): Transformar la escuela. Barcelona: Fraternidad internacional de educación.
FORREST, W. (2005): "Gobalization and glocalization in Teacher Education", 25th. ISTE Conference – Glocalization of Teacher Education. Taiwan

FOUCAULT, M. (1991): "Governmentality". En G. BURCHELL, C. GORDON y P. MILLER (eds.). The Foucault effect: Studies in Governmentality. Chicago: University of Chicago Press.
— (1977): Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews. Oxford: Blackwell.
FOUCAULT, M. (1974): Las palabras y las cosas. Madrid: Siglo XXI.
— (1972): Archeology of knowledge. Nueva York: Pantheon Books. (Trad. cast. (2010): Arquelogía del saber. México: Siglo XXI Editores.)
FRANKLIN, B. F. y MCCULLOCH, G. (eds.): The Death of the Comprehensive High School?: Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives (Secondary education in a changing world). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
FRASER, D. (1984): The evolution of the British Welfare State. Londres: Mac Millan.
FREINET, C. (1971): La educación moral y cívica. Barcelona: LAIA.
— (1972): Por una escuela de pueblo. Barcelona: Fontanella.
FREIRE, P. (1990): La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós-MEC,.
— (1979/83): La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
— (1971/75): Pedagogy of the oppressed (Trad: M. B. RAMOS). Continuum: New York. (Trad. cast.: Pedagogía del oprimido, Madrid: Siglo XXI.)
—, GIROUX, H. A. (1989): "Pedagogy, popular culture and public life: an introduction". En GIROUX, H. A., SIMONS, R. I. Eds. Popular culture, schooling and everyday life. Massachussets: Bergin and Garvey Publishers Inc.
FREUD, A. (1993): El yo y los mecanismos de defensa. Barcelona: Paidós.
FULLAN, M. (2001a): Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey Bass.
— (2001b): The new meaning of educational change (3 rd. edition). Toronto-New York-Londres: Teachers College Press-Irwing Publishing Ltd-Columbia University.
— (1999): Change forces: The sequel. Londres & Philadelphia: Falmer Press. (Trad. cast. (2004): Las fuerzas del cambio en la educación. Madrid: Akal.)
— (1986): The meaning of educational changes. Ontario: OISE Press. (Trad. cast. (2002): Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.)
—; HARGREAVES, A. (2002): Change frames: supporting secondary teachers in interpreting and integrating secondary school reform. Ontario: OISE.
—; GALLUZO, G.; MORRIS, P.; WATSON, N. (1998): The Rise and Stall of Teacher Education Reform**.** Washington: AACTE.
— y col. (1997): The challenge of school change: a collection of articles. Illinois: IRI-Skylight Training and Publishing Inc.
GARDNER, H. (2000): La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.
GAUKROGER, S. (2001): Francis Bacon and the Transformation of Early-modern hilosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
GHANDI, A. (1998): Postcolonial Theory: A critical Introduction. Nueva York: Columbia University Press.
GILABERT, A. (1982, Sept.): Pedro Rosselló: 1897-1970. Tesis de Maestría. Universidad de Barcelona.
GILBERT, N. W. (1960): Renaissance Concepts of Method. Nueva York: Columbia University Press.
GIROUX, H. A., SIMONS, R. I. Eds. (1989): Popular culture, schooling and everyday life. Massachussets: Bergin and Garvey Publishers Inc.
— (1997): "Crossing the boundaries of educational discourse: modernism, postmodernism and feminism". En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN. New York.
— (ed) (1991): Schooling and the struggle for public life. Minneapolis, N.H.: University of Minesota Press.
GIROUX, H. A. (ed) (1988): Teachers as intellectuals. Granby: Bergin and Garvey. (Trad. cast. (1990): Los profesores como intelectuales: Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós-MEC.)
GOLDFARB, B. (2002): Visual pedagogy: Media Cultures in and beyond the classroom. Durham, N.C.: Duke University Press.

GOODSON, I. F. (2010): "Times of educational change: Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction". En Journal of Educational Policy, 25 (6), (págs. 767-775).
GORARD, S. (2010): "Serious doubts about school effectiveness". En British Educational Research Journal, 36 (5), (págs. 745-766).
GORDON, P. y WHITE, J. (1979): Philosophers as Educational Reformers: The influence of idealism on British educational thought and practice. Londres: Routledge.
GRAFTON, A. y JARDINE (1986): From Humanism to the Humanities: Education and the liberal arts in fifteenth and sixteenth-century Europe. Londres: Duckworth.
— (2011): The culture of correction in Renaissance Europe. Londres: British Library
— (2000): Leo Battista Alberti: Master builder of the Italian Renaissance. Londres: Allen Lane.
GREEN, I. (1996): The Christian's ABC: Catechisms and catechizing in England c1530-1740. Oxford: Clarendon Press.
GREK, S. (2009): "Governing by numbers: The PISA effect in Europe". En Journal of Education Policy. 24 (1), (págs. 23-37).
GREVE, B. ed. (1996): Comparative welfare systems: The Scandinavian model in period of change. Londres: MacMillan.
GRUNDY, S. (1987): Curriculum: Product or praxis. Londres: Falmer Press. (Trad. cast. (1991): Producto o Praxis del curriculum. Madrid: Morata.)
GUNDEM, B. B.(1998): Understanding European Didactics - an overview. University of Oslo Institute for Educational Research, Report No. 4.
HABERMAS, J. (2012): The crisis of the European Union: A response. Cambridge: Polity Press.
HAMMERSLEY, M. (1990): Reading ethnographic research: a critical guide. Londres: Longman.
HAMILTON, D. (2011). "Republicanism, National Identity and the Scottish Enlightenment". En D. TRÖHLER, T. S. POPKEWITZ y D. F. LABAREE (eds.) Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Londres: Routledge, (págs. 111-128).
— (2002): "From Dialectic to Didactic". Paradigm (Journal of the Textbook Colloquium), 2002, vol. 2, No. 5, (págs. 15-24).
— y MCWILLIAM, E. (2001): "Ex-centric Voices that Frame Research on Teaching". En Virginia RICHARDSON (ed.) Fourth Handbook of Research on Teaching. Washington DC: American Educational Research Association, (págs. 17-43).
— (1990): Learning about education. Milton Keynes: Open University Press. (Trad. cast. (1996): La transformación de la educación en el tiempo. México: Trillas.)
— (1989): Towards a theory of schooling. Lewes: Falmer Press.
HARGREAVES, A. (2000): "Emotional geographies of teaching". Ponencia AERA, Nueva Orleans, (abril 2000).
— (1998): "The emotional practice of teaching". En Teaching and Teacher Education, nº 14 (8), (págs. 835-854).
— (1997): "Cultures of teaching and educational change" En FULLAN, M., HARGREAVES, A. The challenge of school change. A collection of articles. Illinois: IRI Skylight Training and Publishing Inc, (págs. 57-84).
HARGREAVES, A. ; FULLAN, M.; EARL, L. (2001): Learning to change: teaching beyond subjects and standards. San Francisco: Jossey Bass. (Trad. cast. (2001): Aprender a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.)
HAVEL, V. (2004): "Lo que nos enseña el comunismo". En EL PAÍS (17. Noviembre. pág. 13).
HAYWARD, F. H. (1903): The Critics of Herbartianism. Londres: Swan Sonnenschein.
HAYWOOD, J. y MENON, A. (Eds.): Governing Europe. Oxford: Oxford University Press.
HEAD, S. (2011): "The Grim Threat to British Universities". En New York Review of Books, 58 (1), enero 13-febrero, (págs. 58-64).
HERBART, J. F. (1892): The Science of Education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world (H. M. y E. FELKIN., Trads.). Londres: Swann Sonnenschein.
HOBBES, T. (1591): Leviathan. Londres: Andrew Crooke. [disponible online en:

http://publicliterature.org/pdf/lvthn10.pdf]
HOLLINGSWORTH, S. ed. (1997). International Action Research and Educational Reform. Londres: Falmer Press.
HOPMANN, S. (2007): "Restrained teaching: the common core of didacktik". En European Educational Research Journal. 6 (2), (págs. 109-124).
HOPMANN, I. S. (2000): "Klafki's model of Didaktik analysis and lesson planning in Teacher Education". En WESTBURY, I., HOPMANN, I. S., RIQUARTS, S. K. (Eds.): Teaching as reflective practice: The German didaktik tradition. Mahwah, Londres: Lawrence Erlbaum Associates (págs. 15-39).
HOTSON, H. (2007): Commonplace Learning: Ramism and its German ramifications 1543-1630. Oxford: Oxford University Press.
HUMBOLDT, W. (2000): "Theory of Bildung". En I. WESTBURY, S. HOPMANN y K. RIQUARTS (eds.). Teaching as Reflective Practice: The German didaktik tradition (págs. 57-61).
HUNTER, E. (1954): Blackboard jungle. Londres: Constable.
ILLICH, I. (1979a): La sociedad desescolarizada. (De-schooling society). Barcelona: Edicions 62.
— (1979b): "Vernacular values and education". En Education tomorrow, changes, challenges, conflicts. Vol. 81, nº 1 Tecnopolítica. Cuernavaca.
— (1975): La educación sin escuelas. Barcelona: Península.
ISRAEL, J. I. (2011): Democratic Enlightenment: Philosophy, Enlightenment and Human Rights 1750-1790. Oxford: Oxford University Press.
IZQUIERDO, M. J. (1998): El malestar de la desigualdad. Valencia: Universitat de Valencia.
JAEGER, C. S. (1994): The Envy of Angels: Cathedral schools and social ideals in Medieval Europe, 950-1200. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
JARDINE, L. (1999): Ingenious Pursuit: Building the scientific revolution. Londres: Little Brown.
JESSOP, B. (1998): "The narrative of enterprise and the enterprise of narrative: place marketing and the entrepreneurial city". En HALL, T. y HUBBARD, P. (eds.). The entrepreneurial city: Geographies of politics, regime and representation. Chichester. U.K.: John Wiley.
JONES, W. R. D. (2000): The Tree of Commonwealth 1450-1793. Madison, N.J.: Farleigh Dickinson University Press.
JONES, K. (1983): Beyond progressive Education. Londres: The MacMillan Press Ltd.
JOHNS, A. (1988): The nature of the book: Print and knowledge in the making. Chicago: University of Chicago Press.
JUDT, T. (2012): Thinking the Twentieth Century. (con T. SNYDER) Londres: Heinemann.
JULIA, M. (1996): Généalogie de la 'Ratio studiorum'. En L. GIARD y L. DE VAUCELLES (Eds.). Les Jésuites à l'Âge Baroque (págs. 115-130). Grenoble: Millon.
KALLO, J., RINNE, R. (ed.) (2006): Supranational regimes and national educational policies encountering challenges. Turku. Finland: Finnish Educational Research Association.
KANSANEN, P., LAGEMANN, E., ENGLUND, T., y col. (2000): Teachers pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges. AUS (American University Studies), Nueva York: Peter Lang Publishing.
KANT, I. (1960): Education. (Trad. A. CHURTON). Ann Arbor: Michigan University Press.
KAUFMAN, B. (1966): Up the Down Staircase. Londres: Arthur Barker.
KEMMIS, S. (1990): "Curriculum: contestation and change: essays on education". Deakin University. Papers. Victoria (Aus.).
— (1989): "Metatheory and metapractice in educational theorising and research". Deakin University: Papers. Victoria (Aus.).
— (1988): El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
—, WILKINSON, J., HARDY, I., EDWARDS-GROVES, C. (2009): "Situating practice in praxis. Practice architectures and the cultural, social, and material conditions for practice". En Ponencia Symposium "Ecologies of practice". Australian Association for Research in Education. Canberra (29-XI-3-XII/EWIL091156).

— y GROOTENBOER, P. (2008): "Situating practice in praxis: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice". En KEMMIS, S., SMITH, T. (Eds.): Enabling praxis: Challenge for Education. Rotterdam: Sense Publishers.

KENNETT, P. (2008): Governance, Globalization and Public policy. Cheltenham: UK. Edward Elgar Press.

KINCHELOE, J. L. (2008): "La Pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir". En McLaren, P, KINCHELOE, J. L. (eds.): Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Grao, (págs. 25-69).

KLAFKI, W. (2000). Didaktic analysis as the core of preparation of Instruction. En I. WESTBURY, I. S. HOPMANN y S.K. RIQUARTS (Eds.): Teaching as Reflective Practice: The German didaktik tradition (págs. 139-159).

KOHL, H. (1968): 36 Children. Londres: Gollanz.

KOZOL, J. (1968): Death at an early Age: The destruction of the hearts and minds of Negro children in the Boston public schools. Harmondsworth: Penguin.

KRAYE, J. (1995): "Renaissance commentaries on the Nicomachean Ethics". En O. WEIGERS (ed.) Vocabulary of Teaching and Research Between Middle Ages and Renaissance (Etudes sur le vocabulaire intellectuel du Moyen Age, vol VII, (págs. 96-115). Turnhout, Bélgica: Brepols.

KRUGG, E. C. (1964): The shapping of the American High School. Vol. 1, Harper & Row. New York, (pág. 100).

LAGEMANN, E. C. (2000). An Elusive Science: The troubling history of educational research. Chicago: University of Chicago Press.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991): Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

LE CHAPELAIN, C. (2007) : Instruction Publique et Progrès Économique Chez Condorcet. Strasbourg: Documento de trabajo 2007-11, Bureau d'economie theorique et appliqué (BETA), Université Luis Pasteur <http://cournot2.u-strasbg.fr/users/beta/publications/2007/2007-11.pdf>

LEITH, S. (2011): You talkin`to me?: Rhetoric from Aristotle to Obama. Londres: Profile Books.

LINGARD, B. y col. (2005): "Globalizing policy sociology in education: Working with Bourdieu". En Journal of Education Policy, 20 (6), (págs. 759-777).

LOVEJOY, Arthur O. (1960): The Great Chain of Being: A study of the history of an idea. Nueva York: Harper & Row (publ. orig. 1936).

LUNDGREEN, U. P. (1982): "Between schooling and education: Notes of curriculum changes within the second generation of school reforms in Sweden". Ponencia AERA. Conferencia Americana de Educación. New York, (26 pág.).

LÜTH, C. (20000. "On Wilhelm von Humboldt's theory of Bildung". En I. WESTBURY, S. HOPMANN y K. RIQUARTS (eds). Teaching as reflective practice: The German didaktik tradition (págs. 63-84).

MACINTYRE, A. (1981): After Virtud: A study in Moral Theory. Notre Dame, IN: Notre Dame University Press.

MACK, P. (1993): Renaissance Argument: Valla and Agricola in the traditions of rhetoric and dialectic. Leiden: Brill.

MACLAREN, P. (1998): Life in schools. An introduction to critical Pedagogy in the foundations of Education. Nueva York: Longmann.

MACLEAN, I. (2001): "Logical division and visual dichotomies: Ramus in the context of legal and medical writings". En M. FEINGOLD, J. S. FREEDMAN y W. ROTHER (eds.). The Influence of Petrus Ramus: Studies in sixteenth and seventeenth century philosophy and sciences, (págs. 228-247). Basel: Schwabe.

MAKARENKO, A. S. (1985). Poema pedagógico. (Pedagogic poem). Torrejon de Ardoz, Madrid: Akal.

MARTINEAU, H. (1837/2009): Society in America (3 Vols). Cambridge: Cambridge University Press.

MASON, P. (2009): Meltdown: The end of the age of greed. Londres: Verso.

MAYNES, M. J. (1985): Schooling in Western Europe: A social history. Albany: State University of New York Press.

McCarthy, C. (2005): Race, identity and representation in education. Nueva York: Taylor and Francis.
— (1998): The uses of culture. Nueva York: Routledge.
— (1990): Race and Curriculum. Nueva York: Taylor and Francis. (Trad. cast. (1994): Racismo y Curriculum. Madrid: Morata.)
McNiff, J. y WHITEHEAD, J. (2011): All You Need to Know About Action Research (2ª ed.). Londres: Sage.
Mishra, R. (1989): "El estado de bienestar después de la crisis. Los años 1980 y más allá" En Crisis y futuro del bienestar. Madrid: Alianza.
Montaigne, M. de (1993): The Essays: a selection. Harmondsworth: Penguin.
Mora, F. (2001): El reloj de la sabiduría, tiempos y espacios en el cerebro humano. Madrid: Alianza.
Morais, A, Neves, I., Davies, B. y Daniels, H. (eds.) (1992): Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research. Oxford: Peter Lang.
Morgan, T. (1998): Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds. Cambridge: Cambridge University Press.
Morrison, K. R. B. (2004): "The poverty of Curriculum Theory: A critique of Wraga & Hlebowitsh". En Journal of Curriculum Studies. 36 (4), (págs. 487-494).
Morsy, Z. (2000): Thinkers on Education. París: UNESCO publishing.
Moss, Ann (1996): Printed Commonplace-Books and the Structuring of Renaissance Thought. Oxford: Clarendon Press.
Murdoch, G. (2000): Calvinism on the Frontier 1600-1660: International Calvinism and the Reformed Church in Hungary and Transylvania. Oxford: Oxford University Press.
Murphy, P.; Gipps, C. (eds.) (1996): Equity in the classroom: towards effective pedagogy for boys and girls. Londres: Falmer Press.
Nambissan, G. B. (2010): "The global economic crisis, poverty and education: A perspective from India". En Journal of Educational Policy, 25 (6), (págs. 729-737).
Negrín, F. O. (1990). Informe y proyecto de Decreto sobre la organización general de la instrucción. Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces.
Neill, A. S. (1962): Summerhill: a radical approach to education. Nueva York: Hart. (Trad. cast. (1886): Summerhill. Vic: Eumo.)
Nordkvelle, Y. (2004): "Technology and didactics: Historical mediation of a relation". En Journal of Curriculum Studies 36 (4) (págs. 427-444)
Novak, J. D., Gowin, D. B. (1988): Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.
OECD. (1960): Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development. (http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en_2649_201185_1915847_1_1_1_1,00.html, acceso 21/02/ 2011)
OECD. (2008): Education Section (http://www.oecd.org/topic/0,3699,en_2649_37455_1_ 1_1_1_37455,00.html, acceso 30/11/2008)
Oja, S. A., Simulyan, L. (1983): Collaborative Action research. A development approach. Filadelfia: The Falmer Press.
O'Malley, J. W. (1993): The First Jesuits. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Ong, W. J. (1958): Ramus, Method and the Decay of dialogue: From the art of discourse to the art of reason. Londres: Harvard University Press.
Palacios, J. (1979): La cuestión escolar: Críticas y alternativas. Barcelona: LAIA.
Parker, F. W. (1937): Talks on Pedagogics. Nueva York: John Day.
Pateman, T. (2003): "Can schools educate?" [Revised article - original en the Journal of Philosophy of Education, (1980), vol 14, nr 2, (págs. 139-148), http://www.selectedworks.co.uk/schooleducation.html
Pearson, K. (1937). The Grammar of Science. Londres: Dent.
Pine, G. (2008). Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies. Londres: Sage.
— (1981a): "Collaborative A.R.. The integration of research and service". En VV.AA. Anual meeting of American Association of Colleges of Teacher Education. Detroit: AACTE.

— (1981b): "Pour une definition de la Recherche Action". En CALPINE, J. C., Recherche Action: Interrogation et stratégies émergentes. Géneve: Université Géneve.
POPKEWITZ, T. S. y RIZVI, F. (2009): Globalization and the study of education. Massachusetts: NSSE.
POPKEWITZ, T. S. (Ed.) (1987): The Formation of the School Subjects. Londres: The Falmer Press.
POWER, M. (1999): The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press.
PRING, D. (2013). The life and death of secondary Education for all. Londres: Routledge.
PUTNAM, R. (2000): Bowling alone: The collapse and revival of American community. Nueva York: Simon & Schuster.
RADTKE, F. O. (1996): Wissen und Köennen. Opladen: Budrich –Leske.
RANSON, S. (2003): "Public accountability in the age of neoliberal governance". En Journal of Educational policy, 18 (5) (págs. 459-480).
RAVITCH, D. (2010): Death and life of the Great American school system: How testing and choice are undermining education. Nueva York: Basic books.
REID, W. (1997): "Erasmus, Gates, and the end of currículum". En Journal of Curriculum Studies. 30 (2), (págs. 92-111).
REIMER, E. (1981): La escuela ha muerto. Barcelona: Guadarrama-Labor.
RHODES, R. A. W. (1997): Understanding governance. Policy networks, Governance, reflexivity & Accountability. Buckingham. UK.: Open University Press.
RIFKIN, J. (2004): El sueño europeo: cómo la visión europea del futuro está eclipsando el sueño americano. Barcelona: Paidós.
RIZVI, F., LINGARD (2010): Globalizing Educational policy. Routledge. Londres. (Trad. cast. (2013): Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid: Morata.)
—, KEMMIS, S. (1983): The participation and Equity programs in Victorian Schools. Victoria: Deakin University.
— (2007): "Postcolonialism and globalization in education". En Cultural Studies, Critical Methodologies. 7 (3), (págs. 256-263).
— (2004): "Debating globalization and education after September 11". En Comparative Education, 40 (2) (págs. 157-171).
ROBERTS, R. (1997): Globalization and indigenous cultures. Nueva York: Harward Business Review. Conference on Globalization.
ROSSELLO, P. (1960/74): La teoría de las Corrientes educativas. Barcelona - UNESCO Regional Office. La Habana: Promoción Cultural..
ROTH, W-M. y LEE, Y-J. (2007): "Vygotsky's neglected legacy': Cultural-historical activity theory". En Review of Educational Research, 77 (2), (págs. 186-232).
RUDDUCK, J. (1990): Innovation and change: Developing involvement and understanding. Milton Keynes. Open University Press. (Trad. cast. (1998): Innovación y cambio: El desarrollo de la participación y la comprensión. Sevilla: Publicaciones MCEP.)
SANTOS, B. de S. (2003 a): Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclee de Brouwer.
— (2003 b): La caída del ángelus novus. Ensayos para una Teoría social y una nueva práctica política. Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho.
SARKOZY, N. (2008): "Laissez-faire" capitalism is finished, says France. En EU Observer, 26 Septiembre, (http://euobserver.com/9/26814, fuente de: 3/01/2011).
SCAGLIONE, A. (1986): The Liberal Arts and the Jesuit College System. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
SCHATZKI, T. R. (2002) The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
SCHÖN, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. Londres: Temple Smith. (Trad. cast. (1998): El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales. Madrid: Paídos.)

SCHWAB, J. J. (1978): "The practical: a language for the curriculum". En WESTBURY, I.; WILKOF, N. J. (Eds.): J.J. Schwab: Science, curriculum and liberal education: selected essays. Chicago: University of Chicago Press, (págs. 287-321). (Trad. cast.: En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983): La enseñanza su teoría y su Práctica. Madrid: Morata, págs. 197-209.)

SHADOWSKI, P. (2009): La teoría de situaciones didácticas. Un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la Matemática. http://s3.amazonaws.com/lcp/didactica24/myfiles/teoria_situaciones-1-.pdf.

SEIXAS, P. (2004): Theorising historical consciousness. Toronto, ON: Toronto University Press.

SIGUAN, M. (1992): La escuela y la inmigración en la España de los 1990. Barcelona: ICE Horsori.

SLEE, R., TOMLINSON, S., WEINER, G. (1998): School effectiveness for whom? Londres & Bristol. PA: Falmer Press.

SMITH, Adam (1776): An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations (http://www.efm.bris.ac.uk/het/smith/wealbk05, fuente de 17/02/2011)

SOUTHERN, R. W., (1997). Scholastic humanism and the unification of Europe. Vol. 1. Oxford. Blackwell.

SPINOZA, B. (1670): Tractatus Theologica politicus. Disponible en red en Biblioteca Gutenberg.

SPRING, J. H. (1972): Education and the Rise of the Corporate State. Boston: Beacon Press.

SPRING, J. (1990): The American School 1642-1990 (2ª ed.). Nueva York: Longman.

STENHOUSE, L. (1975): An introduction to curriculum research and development. Londres: Heinemann. (Trad. cast. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.)

STEPHEN, L. (1962): The Broadside Ballad: The development of the street ballad from traditional song to popular newspaper. Londres: Herbert Jenkins.

STIGLER, S. M. (1999): Statistics on the table: The history of statistical concepts and methods. Londres: Harvard University Press.

STOCK, R., Suchodolski, B. y col. (1979): La OIE al servicio del movimiento educativo. París: UNESCO.

STOCK, B. (2001): After Augustine: The meditative reader and the text. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

STRANGE, S. (1996): The retreat of the State: The diffusion of power in the World Economy. Cambridge. UK.Cambridge: University Press.

TAYLOR, F. W. (1947): Scientific Management (publicación original de 1911). Nueva York: Harper.

TAYLOR C. (1991): The Malaise of Modernity. Concord. ON.: Anansi Press.

TAYLOR, S. (2004): "Researching educational policy and change in `New Times´: using critical discourse analysis". En Journal of Educational Policy. 19 (4), (págs. 433-451).

TEHRHART, E. (2003): "Constructivism and teaching. A new paradigm in general didactics?" En Curriculum Studies. 35 (1), (págs. 25-44).

THOMSON, P. (2006): "Policy scholarship against depoliticisation". En OZGA, J., SEDDON, T., POPKEWITZ, T. (eds.): World yearbook of education 2006: Education research and policy. Steering the knowledge based economy. Londres: Routledge.

THRUPP, M. (2000 a): "Sociological and political concerns about school effectiveness. Research times for a new agenda". Comunicación AERA (April 24-28). New Orleans.

— (2000 b): Schools making a difference. Let`s be realistic. Buckingham. Filadelfia: Open University Press.

TOURAINE, A. (1983): Le retour de l´acteur. París: Seuil.

TRÖHLER, D., POPKEWITZ, T. S. y LABAREE, D. (eds.) (2011) Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative visions. Londres: Routledge.

ULJENS, M. (1997): School didactics and learning. Londres: Psychology Press.

UNESCO (2005): Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all. París: UNESCO.

— (2000). Education For All: Meeting Our Collective Commitments (Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action). París: UNESCO.

UNPD (2004): United Nations program for Human development. Nueva York: UNPD.

US Department of the Interior Bureau of Education. 1918: Cardinal Principles of Secondary Education (Bulletin No. 35). Washington, DC: Government Printing Office. http://tmh.floonet.net/articles/cardprin.html

(acceso 12/11/2007).
VINSON, T. (2009). Social Inclusion: The origins, meaning, definitions and economic implications of the concept of inclusion/exclusion. Canberra: Paper for the Australian Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), http://socialinclusion.gov.au/Documents/lEconomicimplications.rtf
VV.AA. Commission on the reorganization of Secondary Education (1918): Cardinal principles of Secondary Education. Washington DC. USA: U.S. Government Printing Office.
VV.AA. OCDE (2009): Education at a glance. París: OCDE.
VV.AA. OCDE (2012): Education at a glance. París: OCDE.
VV.AA. (2012): Crisis, desigualdad social y pobreza. Madrid: Intermon Oxfam.
VV.AA. Financial Crisis Commission (2011): The Financial Crisis Inquiry Report. Washington DC, Government Printing Office.
VV.AA. Quensland New Basics (2002): http://education.qld.gov.au/public_media/reports curriculum-framework/productive pedagogies/
WARSCHAUER, M. (2002). Reconceptualising the digital divide. First Monday, 7(7), http://first monday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/967/888
WEINER, G., HÄLLGREEN, C. (2004, Agosto): "The web: Antiracism education and the web in Sweden". Paper presented at the EUDORA summer school. IP – Program. Slovenia.
WESTBURY, Ian, WILKOFF, NEIL, J., eds. 1978. Joseph J. Schwab, Science, Liberal Education, and Curriculum: Selected Essays. Chicago: University of Chicago Press.
— HOPMANN, S. y RIQUARTS, K. (2000). Teaching as Reflective Practice: The German didaktik tradition. Londres: Lawrence Erlbaum.
WHITE, M. H. (2001). The New Educational Fellowhip: An international community of practice. New Era in Education, 82 (3), págs. 71-75. [Available online at http://www. neweraineducation.co.ukl/PDFs/v82n03%20p71-75%20Margaret.pdf]
WILLIAMS, R. (1963). Culture and Society 1780-1950. Harmondsworth: Penguin Books.
WOLFE, T. (1969): The electric Kool-Aid Acid Test. Londres: Weidenfeld & Nicholson.
WOLLSTONECROFT, M. (1792 7 1978): Vindication of the Rights of Woman. Harmondsworth: Pinguin.
WOZNIAK, F., BOSCH, M. y ARTAUD, M. (2010): "The anthropological theory of the didactic". Online Newsletter of the Association pour la Recherche en Didactiques de Mathematiques (ARDM), <http://www.ardm.eu/contenu/yves-chevallard-english> (consulta 7 Diciembre, 2012).
WRAGA, W. G. y HLEBOWITSH, P. S. (2003): "Towards a renaissance in curriculum theory and development in the USA". En Journal of Curriculum Studies, 35 (4), (págs. 425-437).
YOUNG, Michael (1958). The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and inequality. Londres: Thames & Hudson.
ZEMBYLAS, M. (2007). "Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu". En British Journal of Educational Studies 55: (págs. 443-463).
ZUFIAURRE, B. (ed.) y col. (1997): Mujer, educación y salud. (resumen de investigación). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
— (1999): "Comprehensive polyvalent schooling: options for a technological future". En Pedagogy, culture and Society, Vol. 7, nº 1 (págs. 153-164).
— ; Pellejero, L. (2000): "Women infant school teachers: how does society view them and how do they consider their professional role?". En Pedagogy, Culture and Society. vol. 8 (2), (págs. 207-218).
— (2001). "Changing strategies in Teachers Training & reform policies in Spain 1970-2000". En KALLOS y col. The role of Graduate and Postgraduate studies 6 Research in Teacher Education in the E.U.. ENTEP. Swedish Presidence of the Council of the E.U. Umea. Sweden.
— (ed.) y col. (2002): Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social. (2ª. Edición revisada). CCS, Madrid.
— y col. (2005): "Multicultural and intercultural perspectives on social inclusion in Spain. How schools approach the issue" En Special Issue: Der Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich. European Community. Universities Linz & Ümea. Trauner Verlag, 29 (págs. 34-52).

—, ALBERTÍN, A. (2006): Evalución democrática y Proyectos Cooperativos. Pamplona: Ediciones UPNA.
— (2006 a): "Education and schooling facing future changes in a global world". En Journal of the International Society for teacher Education. Vol, 10, 2, Toronto – Brock University, (págs. 6-12).
— (2006 b): "Social inclusion and multicultural perspectives in Spain. Three case studies in northern Spain". En Race, Ethnicity and Education. Vol, 9, 4, Londres, (págs. 409-424)
— (2007 a): "Education and Schooling: form modernity to postmodernity". En Pedagogy Culture and Society. Vol 15, 2, Londres, (págs. 139-151).
— (2007 b): Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006. Barcelona: Octaedro.
— (2008): "How to organise knowledge to reculture education and schooling. Reflecting on Social Studies, not History, to open a discussion". En M. J. BERGER y R. FORGETTE: Issues of diversity, inclusion and beliefs. University of Otawa: Editions La Perichole. Ontario (CA) (págs. 51-74).
—, BELLETICH, O. (2009): "What can we learn from comparative education. Great Britain, Spain and Peru: Three territories to characterize contemporary developments in education and schooling" En PAIDEIA. Vol 47, University Concepcion (Chile), (págs. 139-160).
—, ALBERTÍN, A. (2010): Trabajar por competencias integradas en E.I. y E.P.. Madrid: CCS.
—, SALO, P.: "PISA Informs. ¿Are International evaluations in education equally balanced? The context in Finland and Spain". Documento de trabajo.

Cerrando círculos en educación: Pasado y futuro de la escolarización, aspira a contribuir a un diálogo internacional en relación al significado de la educación pública para poder confrontar con herramientas de debate los mensajes que se nos vienen vendiendo estos últimos tiempos por los defensores del mercado educativo, el neoliberalismo y el neo-corporativismo. Como invitación a este debate, y como trayectoria exploratoria del pasado al presente, el libro se apoya en la distinción entre educación y escolarización y ofrece una lectura positiva a partir del desarrollo en el tiempo de las diferentes infraestructuras de la escolarización.

Revisar las ideas que acotan el viaje educativo y su desarrollo en unas prácticas determinadas, nos remonta al siglo XVI que es cuando la organización de la escolarización moderna se formaliza bajo el paraguas de unos términos procedentes del latín: *syllabus, class, curriculum, didactic…* que, desde entonces, formatean un léxico educativo aún hoy vigente.

Y lo que hoy nos queda es que aquella escolarización al servicio de las élites de terratenientes, mercaderes y comerciales del siglo XVI, sólo se ha comprometido parcialmente con la también visión moderna, lejana ya, de una escuela democrática auspiciada en el siglo XVIII al influjo de la Ilustración, la expansión de los derechos y del sufragio. Y es bajo unos principios universales que derivan del Renacimiento y la Ilustración que ambos autores reivindicamos un nuevo humanismo educativo para el siglo XXI en un mundo globalizado y post-colonial abierto.

Benjamin ZUFIAURRE es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pública de Navarra. Ha participado como investigador visitante en varias Universidades tanto en Europa como en América Latina, Canadá y Australia, y es asimismo Profesor Visitante de las Universidades Charles Sturt (Australia) y Saskatcheban (Canadá).

David HAMILTON es Catedrático Emérito retirado de Educación de la Universidad de Ümea, Suecia. En su larga trayectoria profesional ha trabajado en las Universidades de Glasgow (Escocia), Liverpool (Inglaterra) y Ümea (Suecia) y como profesor colaborador en diferentes Universidades en Europa, EE. UU., Canadá y Australia.

Tema: **Historia de la educación**



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionesmorata




J. Gimeno Sacristán (Comp.)
Los contenidos
Una reflexión necesaria
José Gimeno Sacristán, Mariano Fernández Enguita,
Miguel González Arroyo, José Antonio Pérez Tapias,
Carmen Rodríguez Martínez, Ángel I. Pérez Gómez,
Jaume Carbonell Sebarroja, María Clemente Linuesa,
Jurjo Torres Santomé, J. Félix Angulo Rasco,
Juan Bautista Martínez-Rodríguez, Eduardo Fernández Rodríguez,
Fernando Hernández-Hernández, Jesús Jiménez,
Juan Manuel Álvarez Méndez, Elena Ramírez, Ana Sacristán Lucas,
Jaume Martínez Bonafé, Miguel López Melero
Cuadernos de Pedagogía
Morata

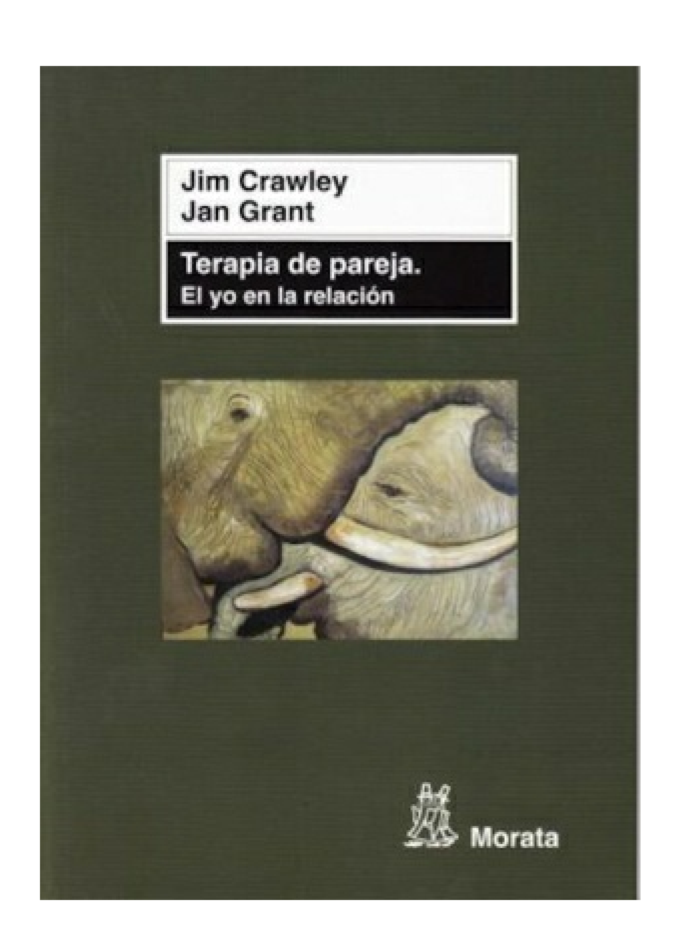
Los contenidos, una reflexión necesaria

Gimeno Sacristán, José

9788471128102

196 Páginas

La actividad de los alumnos y la del profesorado, el desarrollo de sus respectivas funciones de enseñar y de aprender, están siempre relacionados con los contenidos del currículum. Un alto porcentaje del tiempo escolar (incluyendo el trabajo del alumnado desplazado al horario extraescolar) se ocupa en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos bajo cualquier modelo de educación y sea cual sea la estrategia metodológica que se adopte. Los contenidos son una referencia ineludible para discutir sobre cualquier problema o tema referido a la educación, para saber la calidad que se logra según haya sido la experiencia real del alumnado con los contenidos, el por qué se desmotivan e, incluso, por qué fracasan. ¿Podían ser otros�que siendo sustantivos, pudiesen ser a la vez motivantes y significativos? ¿Se enseña y se aprende acerca de lo que es más interesante de las actuales asignaturas o materias? ¿Quiénes deciden lo que se debe enseñar y lo que tiene que aprenderse? Un grupo de profesionales de la educación, coordinados por J. Gimeno Sacristán, enfocan una serie de problemas, guiados por al creencia de que la educación que queremos exige revisar los contenidos de la educación que tenemos. Sin contenidos no hay educación. Para mejorarla es necesario mejorar la cultura de los contenidos.


Jim Crawley
Jan Grant
Terapia de pareja.
El yo en la relación
Morata

Terapia de pareja: el yo en la relación

Crawley, Jim

9788471126931

184 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Llevar a cabo un trabajo con parejas que sea beneficioso supone ser capaz de entender y atender tanto a las personas que la forman como la dinámica de la relación que se establece entre ellas.
Terapia de pareja. El yo en la relación, explica con claridad cómo la psicodinámica y las teorías sistémicas conciben la terapia de pareja. Jim CRAWLEY y Jan GRANT, plantean ideas teóricas ilustrativas y exposiciones minuciosas del proceso de intervención y las técnicas de la terapia. Los autores proponen un marco útil y detallado para la evaluación.
Esta obra hace especial énfasis en las cuestiones prácticas a las que se enfrenta el orientador o terapeuta, a su vez aborda de forma directa la mejor manera de tratar temas como la violencia doméstica,
una aventura amorosa o el sistema de familia reconstituida.

Cómpralo y empieza a leer


Olga Fadón
Tu bebé
Guía práctica de tu pediatra
Morata

Tu bebé. Guía práctica de tu pediatra

Fadón, Olga

9788471126863

320 Páginas

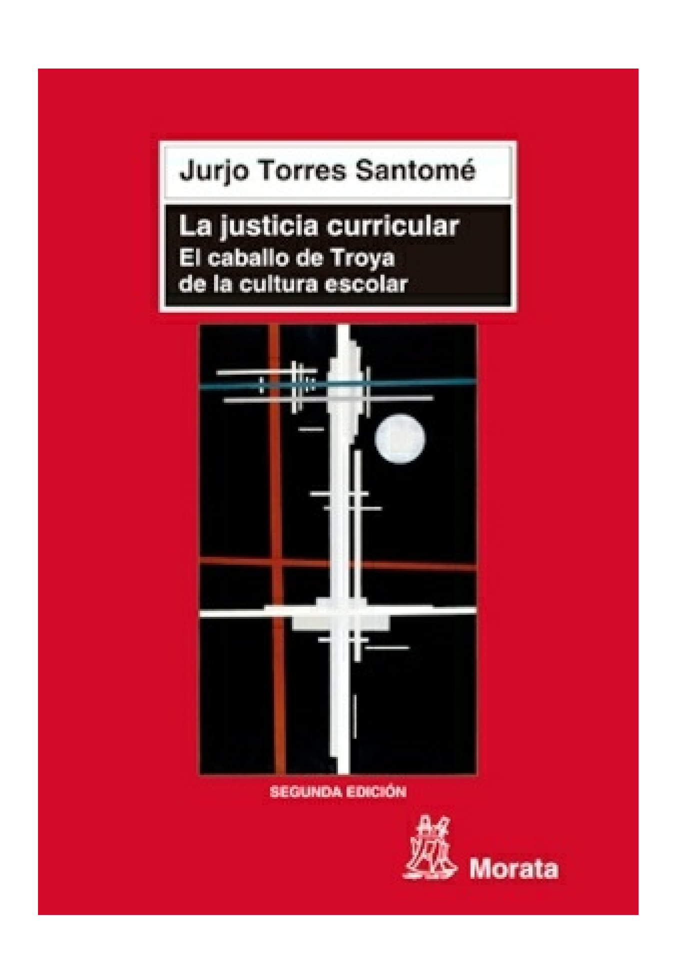
Cómpralo y empieza a leer

El objetivo de este libro es facilitar a los padres o cuidadores primarios, el conocimiento del desarrollo de su bebé, proporcionándoles información detallada que se basa en la evidencia. No se busca crear un super bebé, pero sí lograr que no lleve retraso alguno en su evolución o si existe, detectarlo lo antes posible.
Esta obra intenta dar respuesta a todas las preguntas que les surgen a padres y madres cuando dejan el hospital con el bebé en brazos camino de casa.
Se estudia el desarrollo del bebé durante el primer año de vida, examinando los avances y cambios que se producen mes a mes: el proceso madurativo de su cuerpo, sus sentidos y sus actividades vitales, siempre en función del medio en el que se desarrolla.
Estos pasos servirán como referencia, aunque cada bebé tiene su propio ritmo de maduración.

El bebé presenta al nacer unas características distintas de las que tenía en el vientre de su madre y de las que tendrá minutos después de haber nacido. Seguiremos esa sorprendente metamorfosis. Observando la transformación de su cuerpo, la capacidad de sus manos, cómo sus sonidos guturales se van modificando hasta llegar a emitir las primeras palabras. Veremos cómo va cambiando su conducta social, desde la primera sonrisa hasta conseguir el protagonismo que adquiere a los 12

meses de vida.
El libro aporta soluciones, como el tipo de alimentación que le corresponde mes a mes, así como el control vacunal y las alteraciones propias de los primeros meses.
Trataremos de orientar a los padres y madres sobre las distintas actividades del bebé para que participen en juegos recreativos y pedagógicos y disfruten con él.

Este libro viene acompañado de unos vídeos explicativos a los que puede acceder desde el icono de Youtube que hay en la esquina superior izquierda de esta página.


Jurjo Torres Santomé
La justicia curricular
El caballo de Troya
de la cultura escolar
SEGUNDA EDICIÓN
Morata

La justicia curricular

Torres Santomé, Jurjo

9788471126979

312 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

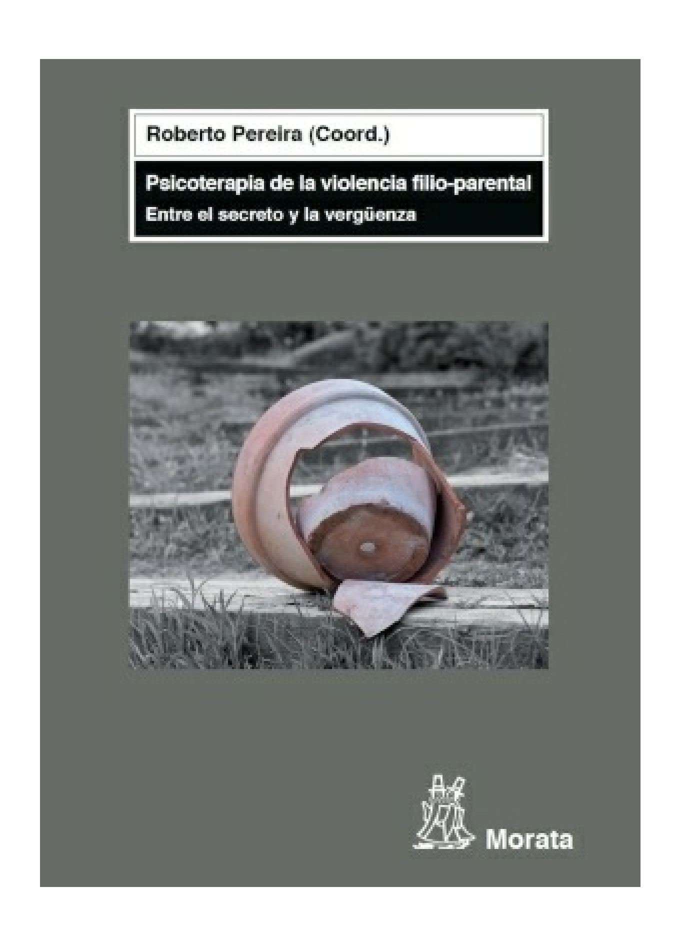
Educar implica ayudar a alumnos y alumnas a que construyan su propia visión del mundo sobre la base de una adecuada organización de la información con la que puedan comprender cómo las sociedades y los distintos colectivos sociales han alcanzado los grandes logros políticos, sociales, culturales y científicos, y cuáles son los que hoy se están consiguiendo.

Las instituciones escolares tienen el encargo político de educar; en consecuencia, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy continúan legitimando diferentes modalidades de discriminación.

A lo largo de los distintos capítulos de este libro se ofrece un minucioso análisis de las principales transformaciones que están aconteciendo en la actualidad, pero con la mirada puesta en las repercusiones, condiciones, obligaciones y dilemas que cada una de ellas plantea a los sistemas educativos y, por tanto, al trabajo que la sociedad encomienda a las instituciones escolares. La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas

disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático

Jurjo Torres Santomé es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.


Roberto Pereira (Coord.)
Psicoterapia de la violencia filio-parental
Entre el secreto y la vergüenza
Morata

Psicoterapia de la violencia filio-parental

Pereira Tercero, Roberto

9788471126726

256 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Los Medios de Comunicación han reflejado durante los cuatro últimos años un espectacular incremento de lo que podemos denominar "tercer tipo de violencia intrafamiliar": la violencia de hijos a padres, o violencia filio-parental. Históricamente, en primer lugar se prestó atención a la violencia paterno-filial, luego a la violencia conyugal y, en la actualidad, emerge la violencia filioparental.

Las memorias judiciales de estos últimos años recogen un notable aumento de las denuncias de padres agredidos por sus hijos: No existen estudios fiables de prevalencia e incidencia, aunque sí se constata, en todo el mundo occidental, su incremento constante.

En realidad, este fenómeno no es un proceso extraño, lo mismo ocurrió con los otros tipos de violencia intrafamiliar. Tanto el maltrato infantil como el conyugal son situaciones ancladas desde hace muchos años en el seno de la familia y sólo su definición como inadecuados y dañinos, así como el esfuerzo por sacarlos a la luz modificó la visión fragmentada que se tenía sobre ellos, favoreciendo la emergencia

social de un problema oculto. De la misma manera, la violencia filio-parental permanecía encubierta como uno más de los conflictos que presentaba una familia con otras disfuncionalidades.

Pero otro factor ha sido decisivo para esta "aparición repentina" de la violencia filio- parental: la emergencia de un "nuevo" perfil de violencia, localizada en familias aparentemente "normalizadas", ejercida por hijos que no presentaban previamente problemas, y que son los responsables de este espectacular incremento de las denuncias judiciales.

El libro presenta las conclusiones de los estudios y del trabajo realizado en Euskarri, Centro de Intervención en VFP, único Centro de sus características que existe en España.

'Este libro puede interesar a:'Profesionales de la psiquiatría, psicología, trabajo social y educadores sociales.

Índice

Portadilla 2
Créditos 3
Nota de la editorial 4
autores 5
Contenido 6
INTRODUCCIÓN: La deslocalización de las fronteras de la educación y la escolarización 8
Algunas premisas de partida 8
Las infraestructuras de la escolarización 9
La educación y la escolarización marcando la diferencia en el tiempo 11
La escolarización como mediación 14
La autoridad del profesorado 17
Escolarización y vida pública 20
Globalización y soluciones de mercado en educación 23
Libertad y creatividad en la educación y la escolarización 25
Lo global y lo glocal: ¿Opciones de futuro? 28
El significado de una obra para repensar la educación 31
BLOQUE I. Educación y escolarización: Claves y referentes 39
CAPÍTULO PRIMERO: La enseñanza y la escolarización en el tiempo: De respública a ciencia de la educación 40
Escolarización y textualización 41
La evolución del mercado al método 44
La enseñanza y la erudición en el Renacimiento 45
El humanismo: Del libro como manual general al libro de texto 48
La trayectoria de Ramus a Comenio: Un proyecto educativo totalizador 50
El valor del conocimiento público 54
Movimientos de reforma en el siglo XVII 57
La enseñanza y las leyes de la naturaleza 58
La enseñanza y el desarrollo del sentimiento nacional 61
El camino hacia una ciencia de la Educación 63
Conclusiones 66

CAPÍTULO II: Educación y escolarización: Más allá del estado de bienestar 70
La escolarización y el estado de bienestar 70
El estado de bienestar y sus límites 73
La escolarización comprensiva 76
El fracaso del proyecto escolarizador modernista 78
Las políticas de new management: ¿Una opción para re-culturizar lo escolar? 79
Del gobierno a la gobernanza educativa 81
Los Servicios y los Resultados y su proyección tecnocrática 82
Escolarización para todas y todos: ¿Un nuevo proyecto totalizador? 84
Regímenes de entrega y de reparto en educación 87
Escolarización flexible y legitimación de la/s Pedagogía/s 89
¿Hacia dónde va el estado de bienestar? 92
Algunas reflexiones sobre la educación y la escolarización a modo de Síntesis 96
BLOQUE II. El espacio escolar y los desafíos de la globalización 101
CAPÍTULO III: Cambiar la educación para los nuevos tiempos: Siglos XIX y XX 102
Introducción 102
La escolarización en su trayectoria hacia la expansión 103
La Ilustración: Enlightenment 104
La Formación: Bildung 105
El análisis didáctico 107
Tradiciones didáctica y curricular 109
El pensamiento y la acción educativa de Herbart y de Dewey 111
La escuela activa en Europa 115
El movimiento de escolarización activa: Claves constitutivas 116
Otras corrientes escolares activas 118
Herbart y Dewey: Una revisión de sus trayectorias educativas desde posicionamientos de futuro 125
Más allá de la instrucción: Un nuevo valor a la experiencia 128
CAPÍTULO IV: Más allá de la educación de masas: El desafío de los derechos humanos 134
Introducción 134
El debate en relación a la escolarización secundaria 135
Agencias Internacionales y Neoliberalismo 138

Nuevos caminos para el liberalismo 140
El Mérito como medida de valoración ¿ascendente y descendente? 143
El reduccionismo neoliberal 144
Tensiones en la trayectoria hacia un espacio globalizado 146
Neoliberalismo y Desigualdad 148
Modelos liberales y sociales de mercado 150
El salto evolutivo hacia la gestión delegada 153
Conclusiones 156
CAPÍTULO V: ¿Existe un futuro para la educación pública? 159
Introducción 159
Reubicar el lenguaje educativo y reordenar las prácticas 160
Las aportaciones de Paulo Freire al debate educativo 163
El conocimiento como actividad comunitaria 165
El desarrollo de una democracia global y glocal 168
Pedagogía/s productiva/s para caracterizar la inclusión y el desarrollo 170
La disciplina de la práctica: ¿Organizadora de la vida y el desarrollo? 173
Algunas acotaciones a favor del constructivismo social 175
Otros caminos para la educación. Más allá de Paulo Freire 176
Conclusiones 181
EPÍLOGO: Cerrando brechas y abriendo caminos en educación 184
Introducción 184
Cerrando brechas: En la búsqueda de una voz educativa 185
El Modernismo: Sus límites y desafíos 187
Educación, Pedagogía, Escolarización 188
Erudición, Textualización y Naturaleza 190
Escolarización y sentimientos nacionales: En la búsqueda de bienestar 193
¿Nuevos tiempos para la educación y la escolarización? 194
Abriendo caminos: Algunas consideraciones para contextualizar la educación y la escolarización 196
Reorganizar el conocimiento escolar 198
Prestigiar la profesión docente a nivel social 200
Reformular la organización de lo escolar como ocupación feminizada 202
Auspiciar un sistema escolar multicultural, multilateral y multidimensional 204
Identificar los valores ciudadanos como objetivos educativos 205
BIBLIOGRAFÍA 209

Contraportada 222